

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN EDUCATION

(DIDACTIQUE)

PAR

ANDRE ADAN

ET

GINETTE DELMAS-RIBES

POESIE

ET

FORMATION GENERALE AU SECONDAIRE

SEPTEMBRE 1979

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

L'enseignement du français, lit-on partout, est en crise. Les innovations pédagogiques vont bon train; les programmes sont revus et ajustés; c'est à qui trouvera le meilleur remède pour panser la plaie.

Mais dans le rythme de cette activité, on perd parfois le sens des choses. Libérer notre regard du contexte aliénant de la crise pour poser des questions fondamentales, telle est la démarche qui conduit cette étude: arrêter un moment de panser et ... penser.

A l'heure où le Ministère de l'éducation du Québec revalorise la nécessité d'offrir aux jeunes une "formation générale", nous avons tenté de cerner le sens à donner à ce concept. Assez rapidement, il est vrai, mais assez consciencieusement pour en arriver à identifier des repères qui, tous, aboutissent à la dimension spirituelle de la personne humaine, noyau intime et secret où se préparent et s'éprouvent les grands projets de vie, espace intérieur où se fait l'intégration des valeurs qui garantissent notre humanité.

Que peut la poésie à ce niveau? Nous n'avons pas voulu enquêter pour savoir quelles relations unissent ou éloignent l'adolescent et la poésie. Gardant en mémoire que la définition des objectifs de l'enseignement ne s'établit pas seulement à partir d'une étude de la société et de la psychologie de l'élève, mais aussi à partir d'une réflexion sur le contenu, nous nous sommes demandé ce qu'est la poésie: sa nature, ses fonctions.

Nous espérons que notre texte sera assez fidèle à notre pensée pour que ses lecteurs réalisent combien la poésie, parce qu'elle réclame du lecteur ou de l'auditeur, une présence totale, une disponibilité globale de sa personne, et parce que, aussi, elle inonde toute

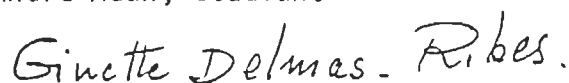
la personne et la "qualifie", combien la poésie, donc, est utile et même nécessaire à la formation générale de l'adolescent en route vers la perfection de son moi, tant sur le plan social, logique que spirituel.

La poésie, si on ne la réduit pas à une utilisation particulière, anormale de la langue, mais si on lui reconnaît qu'elle est essentiellement une expérience du beau, peut être pour l'adolescent la voie royale qui conduit, en deçà et au-delà du présent, au sens de l'humain.

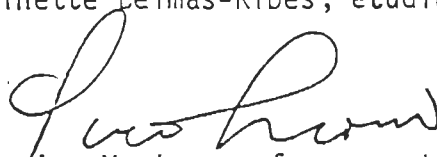
Notre conclusion réclame que l'on arrête de considérer l'enseignement du français comme un simple outillage linguistique de l'adolescent et que l'on accepte de voir sa portée éthique dans la promotion de la personne. Survient alors l'hypothèse que c'est dans la mesure où l'enseignement du français aura le courage d'être une éducation aux valeurs, et en particulier celle de la langue, que pourront réellement apparaître des améliorations qualitatives dans la langue des élèves.



André Adan, étudiant



Ginette Delmas-Ribes, étudiante



Lucien Morin, professeur et directeur de la recherche

TABLE DES MATIERES

Table des matières.....	ii
Avant-propos.....	iii
Chapitre premier :	
<u>SITUATION DU PROBLEME</u>	1
Références.....	10
Chapitre II:	
<u>SUR LA FORMATION GENERALE</u>	13
Une définition ouverte.....	14
Le lieu de la formation générale.....	15
Quelle formation générale?.....	18
De la nécessité de quelques repères.....	25
Quelques repères.....	30
Références.....	37
Chapitre III:	
<u>SUR LA NATURE DE LA POESIE</u>	43
La poésie, art du langage.....	43
La connaissance poétique.....	54
Les nourritures poétiques.....	68
Références.....	75
Conclusion.....	83
Références.....	90
Bibliographie.....	92

AVANT-PROPOS

Quels motifs profonds ont pu nous conduire à cette recherche? Le fait est que, dépassant un simple exercice académique, ce mémoire, malgré ses modestes dimensions, marque une étape déterminante de nos vies personnelles et professionnelles.

Nous le considérons comme un instantané et non comme le résultat achevé d'une recherche qui nous a amenés à "revenir à l'essentiel" pour éclairer notre action éducative, et à faire nôtre la remarque de V. et G. De Landsheere: "Au commencement était l'axiologie"*.

Aussi ne faut-il pas s'étonner que nous délaissions une approche opérationnelle de la didactique pour nous attacher plutôt à ce que Durkheim appelait la "réflexion pédagogique"..

Le défi est de taille: la profondeur des champs explorés et la noblesse de leur nature réclamaient une lente maturation, une prudence et une humilité certaines et, surtout, un guide de qualité.

* V. et G. De Landsheere. Définir les objectifs de l'éducation. Paris, P.U.F., 2e édition, 1977, p. 259.

C'est pour ce rôle qu'il a rempli avec une constance et une attention sans bornes que nous voudrions adresser à monsieur Lucien Morin, professeur au Département des sciences de l'éducation (UQTR), le témoignage de notre plus profonde reconnaissance, en le priant de nous pardonner les longs silences dans lesquels nous l'avons laissé (mais non abandonné) et l'"imperfection" de ce travail dont les propos ne seront peut-être pas toujours aussi "nuancés" qu'il l'aurait souhaité.

Que monsieur Morin veuille bien accepter nos remerciements pour la joie qu'il nous a permis de partager, à travailler dans la recherche du Beau, du Bon et du Vrai.

Que nos proches respectifs veuillent bien, aussi, nous pardonner les absences que cette recherche a exigées et les bouleversements fondamentaux qu'elle a inscrits dans nos vies.

CHAPITRE PREMIER

SITUATION DU PROBLEME

"L'enseignement du français est en crise", lit-on dans les publications françaises. Le Québec, pour sa part, souffre de ce qu'il est convenu d'appeler "le drame de l'enseignement du français". Toute crise a cependant l'avantage d'in- viter ceux qui la vivent consciemment à la décrire, à innover dans leur pratique, ou encore à orienter leur réflexion vers un "retour à l'essentiel".

C'est dans cette dernière voie que nous avons situé notre étude, comme nous y engageait, par exemple, la question que pose J. Wittwer dès le début de son texte "L'enseignement du français" (1):

Les objectifs de cet enseignement sont-ils aussi simples qu'ils pourraient le paraître?

- 1) s'agit-il de développer le savoir parler, le savoir écouter, le savoir rédiger et le savoir lire?
- 2) s'agit-il de faire apprécier les oeuvres des écrivains, des essayistes, des dramaturges, des penseurs?
- 3) s'agit-il encore de former de futurs grammairiens, de futurs linguistes?

Si tous ces objectifs sont légitimes et souhaitables, est-il possible de les atteindre pour tous et dans quelles limites de temps?

En ce qui concerne l'enseignement du français au niveau secondaire québécois, il est régi par le programme-cadre

du ministère de l'Education (2), dont la première partie énonce l'objectif général et les trois principes directeurs suivants:

I. OBJECTIF GENERAL

Faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée.

II. PRINCIPES DIRECTEURS

(1) Les objectifs du programme de français se fondent sur les fonctions linguistiques de l'élève.

(2) L'apprentissage de la langue se fait d'une façon globale et non en dissociant les éléments constitutifs de la langue.

(3) La langue, sous sa forme orale et sous sa forme écrite, est un agent privilégié dans la transmission et la transformation des valeurs de civilisation.

Mais cette "orientation générale" de l'enseignement du français n'apporte aucune réponse claire à la question des objectifs telle que la pose J. Wittwer. Défini dès son introduction comme un "texte ouvert" à améliorer et à transformer, le programme-cadre n'a cessé de soulever commentaires et critiques.

Dans un article intitulé "Problématique et éléments d'un programme-cadre de français au secondaire" (3), Rachel Desrochers reconnaît qu'il prône "une approche audio-verbale intégrant les habiletés psycho-motrices et cognitives... donc nettement supérieure à l'approche traditionnelle des grammairiens qui visait le domaine cognitif", mais elle dénonce "une situation où les contenus sont devenus des prétextes pour développer des habiletés psycho-motrices" et "la disparition quasi totale des

contenus clés, ceux qui doivent être maîtrisés pour eux-mêmes parce qu'ils sont jugés nécessaires".

On peut aussi remarquer que l'objectif général du programme-cadre, tout en mettant l'accent sur "la communication" et sur "la pensée", néglige de prendre position quant aux "rapports langage-pensée" pour lesquels J. Wittwer (4) signale la possibilité des trois orientations suivantes:

- 1) Le langage-langue s'identifie plus ou moins à la "pensée" et relève de processus mentaux qui dominent et même dirigent l'ensemble des activités mentales.
- 2) Le langage-langue ne s'identifie pas à la "pensée", mais relève de processus mentaux particuliers qui interfèrent constamment et nécessairement avec l'ensemble des activités mentales.
- 3) Le langage-langue ne s'identifie pas à la pensée et relève de processus mentaux particuliers qui n'interfèrent pas constamment et nécessairement avec l'ensemble des activités mentales.

Nous ne prendrons pas le risque de situer explicitement les "orientations générales" du programme-cadre dans l'une ou l'autre de ces trois possibilités. Nous remarquerons seulement avec Rachel Desrosiers (5), que dans cette ouverture à tous les possibles, "le programme-cadre de français, en s'inscrivant dans la réforme de l'enseignement qui valorisait le domaine cognitif, a mis l'accent sur les habiletés psycho-motrices"; nous ajouterons que, dans ces conditions, on pourrait reprocher à

l'enseignement du français au secondaire ce que J. Wittwer (6) reproche aux "mentalistes", aux "structuralistes" et aux "behavioristes": "... si les mentalistes dissolvent la "pensée" par identification, les structuralistes et les behavioristes ne la dissolvent-ils pas aussi, par élimination?"

Notre expérience de correction de certains travaux d'étudiants de niveaux collégial et universitaire nous a, en effet, permis de constater que les jeunes québécois n'apprennent pas à faire des plans de travaux, à articuler une argumentation, à porter et à nuancer un jugement, à analyser la pensée d'autrui et... à penser par eux-mêmes. Bref, nous reprochons à l'enseignement du français actuel d'encourager les étudiants à concevoir la communication comme une "mécanique"; nous lui reprochons, en reprenant encore les expressions de J. Wittwer (7), de trop accentuer le "chosisme linguistique", d'oublier que "l'acquisition du langage ordinaire et de ses mécanismes est nécessaire mais pas suffisante".

Au moment de la rédaction de ce mémoire, un nouveau programme de français au secondaire est en voie d'élaboration. Va-t-il corriger la situation? La lecture du "premier document de consultation"(8) ne nous a pas permis de nourrir grand espoir; elle nous laisse penser qu'une "initiation" à la linguistique ne sera même plus suffisante aux professeurs de français qui devront l'appliquer, et laisse déjà deviner l'obligation,

pour le ministère de l'Education, de mettre sur pied un autre programme de perfectionnement des maîtres en français, uniquement pour les "instrumenter". Mais, plus grave que cela, nous regretterions que le ministère de l'Education ne tienne pas compte de la réflexion suivante de J. Wittwer (9):

Il est aussi malicieux de remarquer que les linguistes utilisent aujourd'hui des procédés, des modèles, des dispositifs, bref, des systèmes plus ou moins formels (schémas, arbres, graphes, règles de réécriture, machines diverses, etc.) dont on peut se demander si l'articulation est dirigée par des canevas et des compositions isomorphes aux systèmes linguistiques. Si oui, ne tombe-t-on pas dans un cercle tautologique? Cette réflexion épistémologique est fondamentale et conditionne l'action psychopédagogique.

D'autre part, malgré la contradiction que relève Jeanne-Marie Gingras-Audet dans un article intitulé "Un enseignement de la littérature en péril" (10), entre "les objectifs de l'enseignement de la littérature au secondaire" et les "valeurs avancées" plus haut dans le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec (11), il faut reconnaître au ministère de l'Education actuel le mérite de vouloir raviver, à travers le Livre vert et L'école québécoise (12), le "souci de lutter contre la dépersonnalisation"; et il faut espérer que l'enseignement du français saura faire fructifier la philosophie de l'éducation que ces deux documents ministériels s'efforcent de ranimer, notamment en "nommant", comme le recommandent A. Naud et L. Morin dans L'esquive - L'école et les valeurs (13),

les "valeurs" qui devraient inspirer l'éducation scolaire au Québec.

Pour l'instant, il faut toutefois reconnaître avec Rachel Desrosiers (14), la tendance à oublier que "la langue visée comme instrument de communication n'est pas l'unique déterminant des activités d'apprentissage" et à négliger qu'elle est aussi un "moyen de culture" spécifique:

Si le cours de français s'assimile au cours de biologie, de connaissances du milieu, de personnalité; si à l'apprentissage de la communication par le langage articulé se juxtaposent les autres systèmes de communication, ou la sémiologie, alors le cours de français devient le lieu d'un prétendu apprentissage universel qui n'est rien dans les faits qu'un amateurisme généralisé... Au lieu de dissiper les énergies dans des domaines non intrinsèquement liés à la finalité du français, il faudrait enrichir la culture de l'élève, notamment dans le secteur littéraire.

L'importance du problème n'a d'ailleurs pas échappé au "Livre blanc" sur La politique québécoise du développement culturel (15), qui souligne également "la piètre qualité de la langue parlée et écrite, la carence de méthode dans la rédaction du plus simple travail, la dispersion des connaissances" et qui préconise une "relance de l'enseignement" en proposant "deux objectifs d'ensemble: d'une part, revenir à l'essentiel en éducation; d'autre part, imprimer un nouvel essor à l'éducation permanente". Seul le premier objectif nous intéresse ici (quoique

l'on pourrait s'arrêter sur la fonction de préparation que l'éducation scolaire devrait jouer par rapport à l'essor de l'éducation permanente et non de remède que la seconde pourrait jouer par rapport à la première); voici l'explication qu'en donne le document:

Affermissement des apprentissages de base, ressourcement dans l'héritage des grandes valeurs humaines, enracinement dans un pays: ce sont là les premières conditions d'un "retour à l'essentiel". Elles en supposent une autre, plus importante encore: une présence authentique, vivante et continue de l'éducateur comme personne et non pas seulement comme technicien de l'enseignement.

Comment ne pas souligner d'un gros trait la distance "philosophique" qui sépare la politique des ministères de l'Éducation et du Développement culturel et, par exemple, cette réflexion d'un des rédacteurs de ce qui sera le nouveau programme de français (16):

Le nouveau programme évite de décrire l'enseignement du français à partir des clichés humanistes qui, au fond, valent pour toutes les disciplines (ex.: avoir une pensée claire et précise); le nouveau programme décrit l'enseignement du français à partir de données maintenant fournies par la psychologie, la science de l'apprentissage et la science de la communication. Ceux qui reprocheront au nouveau programme d'être plus scientifique qu'humaniste ne devront pas être ceux-là mêmes qui se plaignaient du manque de rigueur et de précision de l'ancien programme. (C'est nous qui soulignons)

Lorsque des rédacteurs de programme, par naïveté ou par dépit, essaient de couper l'herbe sous les pieds de toute réflexion philosophique et pédagogique critique, on a envie de rappeler la réflexion de Nietzsche (17):

Notre philosophie doit ici commencer non pas par l'étonnement mais par l'effroi: celui qui ne peut en venir là est prié de ne plus toucher aux choses de la pédagogie.

C'est au contraire parce qu'il nous paraît être "essentiel" de dépasser l'approche "fonctionnaliste" de la langue actuellement dominante dans l'enseignement du français au secondaire, et de le "recharger" de valeurs plus humanistes, que nous allons essayer de dégager, dans le cadre restreint de ce mémoire, en quoi la poésie peut encore contribuer à la formation générale de l'adolescent d'aujourd'hui.

REFERENCES

1. Wittwer, J. "L'enseignement du français", in Debesse, M., Mialaret, G. Traité des sciences pédagogiques, T. 5. Paris, P.U.F., 1974, p. 195.
2. D.G.E.E.S., Ministère de l'Education. Programme-cadre de français au secondaire, Québec, Gouvernement du Québec, 1969, p. 6.
3. Desrosiers, R. "Problématique et éléments du programme-cadre de français au secondaire", L'école coopérative, Janvier 1976, no 32, p. 5.
4. Wittwer, J. op. cit., pp. 198-199.
5. Desrosiers, R. op. cit., p. 5.
6. Wittwer, J. op. cit., p. 200.
7. Wittwer, J. op. cit., p. 203.
8. "Programme de français du cours secondaire", Premier document de consultation; Rédacteurs: Gemmes, Gilles; Milot, Jean-Guy; Monette, Michel; Rousselle, James; Saint-Jean, Réginald, novembre 1978.
9. Wittwer, J. op. cit., p. 202.
10. Gingras-Audet, J.-M. "Un enseignement de la littérature en péril - Les hypothèses du Livre vert", Prospectives, vol. 14, no 3, octobre 1978, p. 157.
11. Ministère de l'Education. Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec, Editeur officiel du Québec, 1977.

12. Ministère de l'Education. L'école québécoise - Enoncé de politique et plan d'action, Editeur officiel du Québec, 1979.
13. Naud, A., Morin, L. L'esquive - L'école et les valeurs, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec, 1978, pp. 26-30.
14. Desrosiers, R. op cit., p. 9.
15. Laurin, C., ministre d'Etat au Développement culturel. La politique québécoise du développement culturel, Québec, Editeur officiel du Québec, 1978, vol. 2, pp. 442 et 446.
16. Milot, J.G. "Le nouveau programme de français", Québec français, no 33, mars 1979, p. 21 (Remarquer que la signature est suivie des titres: "concepteur-rédacteur. Coordonnateur de l'équipe de rédaction du nouveau programme").

CHAPITRE II

SUR LA FORMATION GENERALE

Il faut savoir gré au ministère de l'Education actuel de réaffirmer dans L'Ecole québécoise (1), que l'"objectif premier" du niveau secondaire est de "permettre à l'adolescent de poursuivre sa formation générale et de s'orienter dans la vie en se situant comme individu qui fait partie d'une collectivité". Il reprend en cela l'un des éléments du Rapport Parent (2) dont l'une des recommandations était que:

... l'enseignement secondaire soit conçu en fonction de deux objectifs: une formation générale, commune et une orientation plus ou moins poussée, selon les besoins particuliers.

De plus, dans le souci que "le second souffle de la réforme scolaire vienne animer un effort de qualité", L'Ecole québécoise retourne plus expressément à deux autres recommandations du Rapport parent, quant à la division du cours secondaire en deux cycles et à l'encadrement des élèves par des professeurs "titulaires de classe" (3).

Le Ministère actuel nous semble ainsi privilégier, tant au niveau des objectifs que des moyens d'action, un "retour" à la notion de "formation générale" au secondaire.

Une définition ouverte

Mais, en fait, que faut-il entendre par "formation générale"? On ne trouve dans L'Ecole québécoise aucune définition explicite de cette expression qui apparaît d'ailleurs brutalement dans le texte, alors qu'au début du document (4), dans le rappel des "Droits de l'enfant", le lecteur rencontre d'abord:

Il doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société. (C'est nous qui soulignons)

L'abandon de "culture générale" au profit de "formation générale" ne donne lieu à aucune explication de la part des auteurs. Nous ne pouvons qu'y voir une référence implicite au choix qu'avait fait le Conseil supérieur de l'éducation de généraliser au Québec la conception "organique" (par opposition à "mécanique") de l'activité éducative (5).

Le Livre vert (6) ne rappelait-il pas: "La tradition culturelle et politique du Québec met l'accent sur le respect de la personne. Elle place la personne au coeur de l'éducation"?

Nous regrettons cependant que le ministère de l'Éducation actuel n'ait pas indiqué de définition de la "formation générale" et nous craignons que d'autres s'empressent là aussi de parler de "clichés humanistes" (cf. page 8). Un avis du Conseil supérieur de l'éducation au Ministre (7) ne vient d'ailleurs pas clarifier les choses en substituant, pour l'école secondaire, l'expression "formation fondamentale" à "formation générale":

A dessein, le Conseil qualifie cette formation de "fondamentale" afin de la bien distinguer de la formation dite "générale" en soi incomplète et opposée à la formation dite "professionnelle". Cette formation fondamentale d'une part intègre les enseignements dits actuellement "général" et "professionnel", d'autre part exclut la spécialisation.

Comment s'y reconnaître? Il semble en fait que l'on se trouve devant un problème à deux facettes: d'un côté un désir de bien spécifier les rôles de chacun des différents niveaux d'enseignement; de l'autre, la nature propre de la formation que l'adolescent doit recevoir au niveau secondaire.

Le lieu de la formation générale

Il ne semble pas y avoir d'ambiguïté dans la relation que le Secondaire doit établir avec le Primaire. Le Livre vert et L'Ecole québécoise, comme le Rapport Parent, traitent

les deux niveaux dans un rapport de continuité et l'"objectif premier", pour le Secondaire, est bien de "permettre à l'adolescent de poursuivre sa formation générale" (Les problèmes ici sont plutôt d'ordre psychologique (8)).

Par contre, on sent au niveau collégial une volonté ferme de se distinguer du niveau secondaire. Et c'est paradoxalement des publications ayant trait au collégial, par exemple de l'étude de F. Hallé, La formation post-secondaire, concept-clé du rapport Le Collège (9), que vient le plus grand effort de définir la "formation générale" qui devrait se dispenser au secondaire:

Il nous apparaît utile de faire ici la distinction entre la formation "professionnelle" fondamentale et la formation générale car il peut arriver que ces deux termes soient confondus. La formation générale se donne comme buts l'acquisition sommaire de connaissances élémentaires et communes à tous les individus, l'exploration sommaire de l'homme et de son univers. Pour ce faire, la formation est horizontale et couvre un éventail le plus large possible de disciplines.

Et, plus loin:

... L'enseignement post-secondaire est essentiellement "professionnel", c'est la vocation de ce niveau. Le Conseil considère que c'est aux cycles élémentaire et secondaire d'assurer la formation personnelle générale... de l'étudiant.

Mais ces précisions "opérationnelles" ne semblent pas avoir satisfait le besoin de clarté du public, la confusion s'exerçant alors, comme une de nos remarques précédentes le laissait deviner, entre les deux qualificatifs "générale" et "fondamentale". Nous nous permettons, malgré sa longueur, de retenir le passage suivant du texte de P.E. Gingras, Les réactions au rapport Le Collège (10):

La dimension d'une formation fondamentale qui ne corresponde pas à la formation générale du secondaire n'est pas... un concept facile à cerner... Est-ce qu'on assure une formation fondamentale en couvrant un certain nombre de champs généraux de savoir: littérature et arts, histoire, sciences-mathématiques, analyse sociale et philosophique, langues et cultures étrangères? Est-ce qu'on assure la formation fondamentale en visant un certain nombre d'objectifs de type suivant: une personne de formation fondamentale doit avoir un sens critique sur les moyens de comprendre l'univers, la société et l'homme; une personne doit vivre en étant bien consciente des réalités extérieures du monde dans lequel elle doit vivre; une personne doit être apte à comprendre et vivre les dimensions morales de la vie en société; une personne doit avoir choisi d'approfondir l'un ou l'autre des champs de la connaissance?... Le débat reste ouvert.

Quand une des grandes instances de notre système d'éducation en vient à alimenter le doute tout en s'efforçant de le dissiper, on arrive à croire que c'est tout simplement par sagesse que L'Ecole québécoise n'avance aucune définition de la "formation générale".

Quelle formation générale?

Le dernier texte que nous avons cité peut cependant guider notre réflexion. Il permet en effet de cerner comment la "formation générale" est, non pas définie, mais du moins illustrée pour le niveau secondaire et d'en tirer quelques conclusions.

Le Rapport Parent (11) demandait de "considérer que tous les écoliers du secondaire doivent bénéficier d'une formation équilibrée" et indiquait que cette "formation nécessite une exploration de quatre domaines du savoir et de la culture: les langues, les sciences, les arts et les techniques". L'idée d'équilibre semble alors être dictée par l'image d'un dosage de contenus de base à faire acquérir à l'adolescent; il s'agit d'un équilibre assuré surtout par un ensemble extérieur qui nourrit l'écolier. Nous pouvons ici reconnaître la justification de la première question posée dans le texte cité précédemment: "Est-ce qu'on assure une formation fondamentale en couvrant un certain nombre de champs généraux de savoir ...?" qui n'est qu'une façon de poser le problème de la relation traditionnelle entre "formation générale" et "culture générale".

Le ministère de l'Education actuel ne remet pas cette relation en question et annonce, par exemple, "la liste des matières jugées essentielles à la formation générale des élèves"(12),

en ayant auparavant insisté sur la valeur qu'il accorde aux programmes d'étude qui "synthétisent et explicitent à la fois non seulement les visées éducatives, mais également les contenus d'apprentissage que l'on juge essentiels à la formation des élèves ou des jeunes citoyens" (13). Cependant, les mêmes problèmes réapparaissent lorsqu'il s'agit de définir la culture ou les cultures que doit véhiculer l'école, et le Ministère prend soin d'avertir que les programmes d'étude n'inviteront pas "à l'encyclopédisme ou à l'enseignement livresque", qu'ils ne seront pas des "programmes-catalogues" (14).

Il n'en reste pas moins que cette attention particulière aux "contenus de formation" devrait contribuer à "assurer la qualité de l'éducation que réclame la population" (15). L'importance que leur donne le Ministère est si évidente que Jean-Guy Milot écrit dans un article intitulé "L'école québécoise 1979 - Le mirage des instruments" (16):

(Les) objectifs n'ont pas été tirés des finalités de l'école, mais... ils ont été "abstraits de la liste des cours au programme de l'école."
Autrement dit, les objectifs proposés visent essentiellement à justifier les matières actuellement enseignées.

Cette aliénation éventuelle des "finalités de l'école" aux "matières actuellement enseignées" permet de rappeler la nécessité de distinguer EDUCATION et INSTRUCTION et de

revenir au souhait qu'exprimait déjà le Rapport Parent: "La formation doit prendre le pas sur l'information" (17). Ce souhait, s'il était pris et vécu comme un principe, pourrait effectivement éviter la multiplication du nombre des matières à inscrire au programme de tel ou tel niveau, ou encore du nombre des programmes eux-mêmes (18); c'est ainsi que, dans une de ses Recommandations, le Conseil supérieur de l'éducation, s'inquiétant de voir "introduire dans les cours primaire et secondaire des éléments de formation personnelle et sociale" (19), observe de façon pertinente:

Réclamer de l'école qu'elle ajoute un programme de formation personnelle et sociale à ce qu'elle offre déjà, c'est porter sur elle un diagnostic sévère: c'est accuser une lacune grave de son action, dont les finalités ne portent pas sur le seul savoir, mais englobant tout autant un savoir-faire et un savoir-être auxquels doivent contribuer toutes ses interventions. Si l'objectif de l'école obligatoire est bien de développer toute la personne de l'enfant et de lui permettre la vie en société, un programme particulier ne saurait recevoir ce qui appartient à toute l'école... C'est à travers chacune des matières enseignées que doivent se poursuivre des objectifs de formation personnelle et sociale,

observation qui resurgit dans l'Avis du Conseil sur Le livre vert (20):

Les objectifs de formation autre qu'intellectuelle, ceux qui visent précisément le développement intégral des élèves, échappent encore aux contenus de programme comme tels. Leur réalisation dépend presque uniquement de la pédagogie mise en oeuvre selon les convictions et le souci personnel d'éducation des enseignants.

Il ressort de ces remarques que les propos des auteurs du Rapport Parent restent encore d'une étonnante actualité. Il faut bien reconnaître que l'attention qu'ils ont portée à décrire les caractéristiques du "nouvel humanisme" et de la nouvelle "culture générale" nécessités par l'entrée de la société québécoise dans l'ère technologique ne manquait pas de perspicacité, et que leur rapport contient maints éléments de réponse à nos problèmes actuels. A preuve celle qu'il nous donne pour ce problème des contenus et qui nous paraît être assez éclairée et assez sage pour clore le débat (21):

Il ne s'agit pas d'augmenter la quantité des connaissances à transmettre, mais plutôt de les choisir en fonction de leur valeur de formation et d'illumination pour l'intelligence, de leur pouvoir stimulant, de leur qualité nutritive véritable.

Nous devons toutefois, pour respecter notre système d'éducation actuel, envisager la deuxième question du texte que nous citons plus haut (cf. page 17): "Est-ce qu'on assure la formation fondamentale en visant un certain nombre d'objectifs?".

Les "programmes-catalogues" basés sur les contenus à enseigner ont fait place à des "programmes-processus", à des "objectifs à atteindre". La Taxonomie des objectifs pédagogiques de B.J. Bloom (et al.), toute appréciable qu'elle soit, semble être arrivée à temps pour éviter à notre système d'éducation de "choisir" les connaissances à transmettre selon les

critères que définissait le Rapport Parent.

Il est vrai que la prolifération des connaissances dans tous les champs de savoir rend ce choix bien plus difficile qu'autrefois. Il est vrai aussi que l'enseignement "par objectifs" répond mieux au caractère sinon scientifique, du moins technique de notre civilisation toujours en mal de rendement et d'efficacité, c'est-à-dire, finalement, de mesure et d'évaluation.

A-t-on plus de chances d'améliorer la formation générale de l'élève en établissant des objectifs de formation qui permettent une meilleure planification de l'enseignement et une vérification finale de l'atteinte de ces objectifs, que par un choix des connaissances à transmettre. Il faudrait être sûr que cette pratique n'a pas comme but principal le "succès de l'enseignement" (lire: "rendement et efficacité") plutôt que celui d'enrichir la formation de l'élève ou de l'étudiant... Ainsi que le signalait Kessler comme cause du verbalisme pédagogique de l'Ecole traditionnelle, il est plutôt à craindre qu'il y ait ici "confusion du moyen et du but":

Le principe du contrôle scolaire dégénéré pourrait s'exprimer ainsi: n'enseigner que ce que l'on a décidé de contrôler parce qu'on ne peut contrôler que ce que l'on a enseigné. C'est donc le contrôle qui déterminera la matière de l'enseignement. Le pragmatisme outré et artificiel ignore que la matière de l'enseignement doit être plus vaste que celle que l'on veut contrôler en qualité et en quantité.

Quant à la valeur formatrice de ce procédé, Kessler reprend une expression d'A. Ferrière, pour remarquer que l'on "favorise ainsi le raisonnement appris en lieu et place de l'art de raisonner juste" (22).

Ne sommes-nous pas alors en droit de nous demander si notre système d'éducation québécois actuel n'en arrive pas au même excès que l'école traditionnelle, bien que privilégiant les objectifs au lieu des connaissances... Quoi qu'il en soit, c'est un fait que, d'une part, la spécialisation des professeurs de l'enseignement secondaire dans une seule matière et, d'autre part, la généralisation de l'enseignement par objectifs (prônée par le Ministère lui-même: il suffit de lire les "guides pédagogiques" ou "méthodologiques" pour s'en apercevoir) ont considérablement porté atteinte à la qualité de l'éducation. Si c'était autrefois l'instruction qui entravait l'éducation, c'est aujourd'hui l'enseignement lui-même conçu et vécu comme simple "performance".

Aussi le Conseil supérieur de l'éducation introduit-il dans sa Recommandation sur la formation personnelle et sociale de l'étudiant (cf. page 20):

Certes un nouvel effort doit être attendu des enseignants; rien ne s'opérera sans eux. Mais il y va de la portée de l'activité éducative dont ils ont charge et dans laquelle ils trouveront vraisemblablement d'autant plus d'intérêt et de motivation qu'elle sera plus ouverte

sur tout le développement de l'enfant et de l'adolescent. Leur tâche peut-être s'est taylorisée. Il faut de nouveau l'enrichir.

Mais c'est presque, hélas, un cercle vicieux puisque les étudiants qui s'inscrivent aujourd'hui à un programme de baccalauréat en enseignement ont subi la réforme scolaire qui a, justement, appauvri la "formation générale" des élèves (et pas seulement au secondaire). La solution semble être limitée au redressement de la formation des maîtres, mais forme-t-on des maîtres avec dix cours de psycho-pédagogie? (23). L'Ecole québécoise ne contient pas, c'est regrettable, de chapitre sur la formation des maîtres; ses auteurs se contentent de rappeler constamment tout l'énorme poids de la responsabilité de "l'enseignant" (parfois de "l'éducateur") dans sa mise en application (24), en respectant le principe que "l'élève est le premier artisan de la formation" mais que:

Les interventions des éducateurs viendront faciliter chez l'élève le développement de sa propre personne, de ses talents, de ses valeurs, de ses connaissances, de ses habiletés, de sa vision du monde et de la vie, de son comportement personnel face à lui-même et aux autres.

Devant une telle énumération, on ne peut que retrouver "l'effroi" souhaité par Nietzsche (cf. page 9).

De la nécessité de quelques repères

Tantôt abordée sous l'angle des "contenus" à enseigner, tantôt sous celui des "objectifs", tantôt sous celui de l'"évaluation", la formation générale se devine aussi comme préoccupation ultime dans la définition de "l'acte pédagogique tel que le conçoit le Ministère" (25): "clairement centré sur les multiples axes de développement qu'il faut considérer dans la formation d'une personne ou d'un citoyen équilibré, autonome et responsable". Et les auteurs d'ajouter: "Il est essentiel que la nature fondamentale de l'acte pédagogique et de l'activité éducative plus globale soit bien comprise dans le sens indiqué précédemment".

Respectons-nous ce "sens" si nous associons les trois qualificatifs "équilibré, autonome et responsable" au substantif "personne" plutôt qu'à "citoyen"? La langue française nous l'interdit puisque "équilibré" n'est ici qu'au masculin. Aussi préférons-nous revenir au seul chapitre qui nous semble présenter les éléments de ce vers quoi doit tendre la formation générale, le chapitre intitulé "Les finalités et les objectifs de l'éducation à l'école" (26). Quels sont ces éléments? Ils se regroupent sous les rubriques du "Développement de la personne", des "valeurs de l'éducation scolaire" et des "objectifs", si bien que le "type d'homme et de femme... souhaitable pour notre société" souffre (par hasard?) du même mal que celui que G. Friedman

a décelé pour le travail; c'est un "homme en miettes": miettes "intellectuelles", miettes "affectives", miettes "esthétiques", miettes "sociales et culturelles", miettes "morales", miettes "spirituelles et religieuses" qui correspondent aux valeurs dont "se réclame l'éducation scolaire au Québec" mais sans aucune transcendance (Remarquer que la miette "physique", elle, n'apparaît que dans le seul mot "corps" mentionné une seule fois et ne semble se rattacher pour le Ministère à aucune valeur...).

Nous l'avons déjà dit, l'effort et le courage du gouvernement d'avoir publié ce "credo" méritent des éloges; il n'en reste pas moins que nous sommes ici devant un "degré zéro" de la philosophie de l'éducation qui nous renvoie à cette remarque de J. Grand'Maison (27):

Devra-t-on, comme dans le Livre Vert, chercher la philosophie de l'éducation "entre les lignes"? Un est constamment amené par la technologie pédagogique choisie à une sorte de point neutre qui, bien sûr, ne donne prise à aucune philosophie critique, et encore moins à des orientations qualitatives judicieusement explicitées et confrontées... Qui est contre la personne, la liberté, la vie, l'environnement ou l'hygiène dentaire?

Bien sûr, ce "point neutre" des finalités énumérées dans L'Ecole québécoise est à considérer dans la stratégie d'ensemble qui devrait voir l'éclosion des "projets éducatifs", chacun défini comme "démarche dynamique par laquelle une école,

grâce à la volonté concertée des parents, des élèves, de la direction et du personnel entreprend la mise en oeuvre d'un plan général d'action" (28). Mais, là encore, il faut tenir compte de ce qu'écrit J. Grand'Maison (29):

Il y a ici un autre mythe: le groupe qui a la bonne technique d'information et de discussion accouchera sûrement de la vraie solution. C'est du magisme technologique.

En fait, nous dirons pour caricaturer qu'au lieu de rappeler ce que "devrait être" la formation générale à offrir aux écoliers québécois, le Ministère expose ici un étalage de valeurs "en réclame" parmi lesquelles nous avons à "magasiner".

Il ne s'agit pas d'une caricature gratuite! Il s'agit au contraire du regret de voir l'éducation décharnée par les techniques de communication de masse, et de la reconnaissance de ce que Marcuse appelle "le langage d'une administration totale" (30):

Le discours est privé des termes médiats qui sont les étapes du processus de la connaissance et de l'évaluation cognitive. Les concepts qui appréhendent les faits et qui les transcendent sont en train de perdre leur représentation linguistique authentique. Sous les termes médiats le langage tend à exprimer et à favoriser l'identification immédiate entre le facteur et le fait, entre la vérité et la vérité établie, entre l'essence et l'existence, entre la chose et la fonction... Cette forme linguistique s'oppose au développement du sens.

Nous craignons en effet que le discours de L'Ecole québécoise ne soit à l'image de "l'univers du discours clos" et que le "type d'homme et de femme... souhaitable pour notre société" qui s'en dégage ne soit que celui que cette "société" connaît déjà: "l'homme unidimensionnel" (31). Les publications du ministère de l'Education, malgré tous les mots qu'elles nous offrent, ne nous indiquent ni l'esprit, ni le sens qui devrait conduire la formation générale des écoliers et, plus spécialement pour nous, des adolescents. Pour reprendre une image de P.B. Marquet à propos des programmes scolaires (32), ces publications "ressemblent aux auberges espagnoles où l'on ne trouve, dit-on, que ce que l'on y apporte".

Que voulons-nous y apporter? Aucun changement visant le respect de la personne dans toutes ses "dimensions" évoquées déjà par Durkheim (33):

En chacun de nous, peut-on dire, il existe deux êtres qui, pour être inséparables autrement que par abstraction, ne laissent pas d'être distincts. L'un est fait de tous les états mentaux qui ne se rapportent qu'à nous-mêmes et aux événements de notre vie personnelle: c'est ce qu'on pourrait appeler l'être individuel. L'autre est un système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie; telles sont nos croyances religieuses, les croyances et les pratiques morales, les traditions nationales ou professionnelles, les opinions collectives de toutes sortes. Leur ensemble forme l'être social. Constituer cet être en chacun de nous, telle est la fin de l'éducation.

Aucun changement "organisationnel" car, comme l'écrit encore Durkheim: "que de réformes sont faciles, sans qu'il soit nécessaire de bouleverser les programmes et les cours d'études! Il suffit de savoir mettre à profit ceux qui sont en vigueur en les animant d'un esprit nouveau" (34).

Cet "esprit nouveau" n'a pas à naître du néant. Si Illich, par exemple, termine son ouvrage Une société sans école (35) en souhaitant la "renaissance de l'homme épiméthéen", d'autres auteurs, moins sévères que lui à l'égard de l'école, soulignent aussi l'urgence pour notre société de repenser le problème des valeurs et la responsabilité de l'école dans ce domaine: c'est ainsi que J. de Rosnay intitule "Valeurs et éducation" un chapitre de son étude Le macroscopie (36) et que la deuxième partie de Small is beautiful de E.F. Shumacher, s'ouvre sur le chapitre "La ressource première: l'éducation" dont la conclusion insiste sur le fait que "la tâche de notre génération est, sans aucun doute, une tâche de reconstruction métaphysique (37). N'est-ce pas cet "esprit nouveau" qui apparaît, au Québec, dans la question du Conseil supérieur de l'éducation qui a orienté la recherche des auteurs de L'esquive (38):

Qu'est-ce qui pourrait être fait pour que l'éducation aux valeurs dans le milieu scolaire réponde mieux aux exigences, en partie nouvelles de notre temps?

Il est clair que l'on ne peut aborder la notion de "formation générale" sans l'inscrire dans la crise morale qui caractérise notre époque. Aussi, est-ce du côté de la philosophie de l'éducation qu'un "retour à l'essentiel" nous oblige à en chercher le sens.

Quelques repères

"L'éducation n'a pas de but extérieur à elle-même: elle n'a d'autre fin que l'éducation... autrement dit, d'autre fin que l'homme", écrit O. Reboul dans un article où il commente un passage du Protagoras de Platon (39). Ce "concept-clé de notre civilisation" nous semble être le premier éclairage à donner à la formation générale: il faut redire avec Maritain (40) que "l'éducation de l'homme est un éveil humain".

Et il est important de relever qu'à ce niveau, Jacques Ardoino qui travaille à l'éducation des adultes dans les entreprises, rejoint Jean Château qui se préoccupe plutôt de l'éducation des enfants, les deux parlant respectivement du "sens de l'Humain" (41) et du "sens de l'homme" (42) comme point de départ et point d'arrivée de toute formation. Valable pour les niveaux primaire et secondaire dont la vocation n'est pas de donner aux élèves une spécialisation, ce principe mérite aussi qu'on le retienne lorsqu'on parle de formation sociale et professionnelle; c'est ainsi que Maritain écrit (43):

... Pour faire un bon citoyen et un homme civilisé, ce qui importe avant tout c'est le centre intérieur, la source vivante de la conscience personnelle où prennent naissance à la fois l'idéalisme et la générosité, le sens de la loi et le sens de l'amitié, le respect d'autrui, et en même temps une indépendance enracinée à l'égard de l'opinion commune.

"Faire un homme" commande, aux yeux du même auteur, le refus d'"opposer l'éducation pour la personne et l'éducation pour la communauté" (44).

Ceci nous conduit à dégager un deuxième point essentiel. On ne peut envisager de formation générale sans insister sur la notion principale de la personne humaine. Mais il ne suffit pas ici de décréter que "la personne est au centre de l'activité éducative"; il faut dépasser cette formule dont l'inertie devient évidente lorsqu'on la confronte au langage des philosophes (45):

L'homme est une personne qui se tient elle-même en main par son intelligence et par sa volonté. Il n'existe pas simplement en tant qu'être physique. Il a en lui une existence plus riche et plus noble, la surexistence spirituelle propre à la connaissance et à l'amour.

Nous sentons alors, mieux que dans les publications ministérielles, le sens de la personne humaine. Se révélant comme "un tout, et non pas seulement une partie,... un microcosme en lequel le grand univers tout entier peut être enveloppé

par la connaissance", la personne porte en elle son "indépendance" et une "dignité absolue" (46). Ce mystère de la personne échappe et s'offre à la fois aux pédagogues, qu'ils soient d'inspiration religieuse ou laïque, directifs ou non directifs; c'est cette "totalité qui met en défaut tout cloisonnement rationnel de la formation en "domaines" ("cognitif", "affectif", "psychomoteur") ou encore en "savoirs" ("savoir", "savoir-faire", "savoir-être") qui ne parviennent jamais comme le précisent d'ailleurs Bloom et Ardoino à épouser la nature intégrale de la personne; et l'on peut émettre l'hypothèse que c'est aussi ce mystère de la personne qui empêche les psychologues de se mettre d'accord sur la "question du transfert" dont Piaget reconnaît qu'elle est "l'une des plus délicates à trancher statistiquement et expérimentalement" (47).

Aussi convient-il, pour concevoir la formation générale, de faire appel au philosophe qui, selon Piaget (48), "aboutit essentiellement à une "sagesse" ou à une sorte de foi raisonnée, que celle-ci soit de nature morale, sociale, ou métaphysique". Quelques images auxquelles les philosophes recourent pour parler de la personne constitueront le troisième point important à retenir pour nous.

Nous avons déjà relevé chez Maritain, une suite de références qui va du "centre intérieur" au "microcosme" en passant par la "source" et nous remarquerons maintenant le

contraste par rapport à une image de "table rase". Maritain nous révèle l'intimité de la personne comme dimension philosophique qui vient éclairer à nos yeux ce que Jacques Ardoino écrit de la "réalité éducative fondamentale" (49):

Pour nous l'essentiel, quant à la maturation, est dans le fait de nouer la relation, beaucoup plus que dans l'efficacité de la transmission des connaissances qui l'accompagne généralement.

Ainsi, la formation générale sera-t-elle principalement "nourriture" de cette intimité, "moins l'acquisition de la science elle-même ou de l'art lui-même que la saisie de leur signification et la compréhension de la vérité ou de la beauté qu'ils dispensent" (50). Comme le fait remarquer le philosophe québécois Guy Brouillet dans son livre Quelle éducation?, il faut alors "faire un sort à tous ces procédés qui s'organisent autour de la formule: l'important c'est d'apprendre à apprendre. Il faut apprendre en apprenant quelque chose et si possible pas n'importe quoi, mais le meilleur. Il faut nourrir la mémoire" (51).

Guy Brouillet explique plus bas: "On a comparé la mémoire à un magasin, à un entrepôt. Je préfère la métaphore de l'hospitalité. Elle suggère davantage le désir d'accueil et le dialogue fructueux" (52). Cette "métaphore de l'hospitalité" permet de retrouver "l'intimité" de la personne dont la

formation générale consistera essentiellement à "apprendre en apprenant" les "attitudes cardinales": "le courage et surtout celui de l'intelligence", "le civisme", "la générosité", "la capacité de solitude"; et à "faire lever, nourrir" la "mémoire" et la "volonté", "l'attention humaine qui est retour et méditation sur les choses", et la "capacité d'admiration" qui permettra de remédier à "l'intelligence contemporaine (qui) attaque le réel,... ne l'écoute pas, ne le laisse pas parler... bouge toujours... produit toujours... n'écoute et n'accueille jamais" (53).

Ces "repères", comme les nomme l'auteur, impliquent une "éducation responsable", une formation générale par une saisie de la "sensibilité vitale" des choses, en éduquant toute la personne: le caractère, retrouvé ici par le biais des attitudes; le jugement par celui de l'intelligence comme compréhension; le goût par celui de l'admiration.

La question de la culture générale devient alors un faux problème:

A celui dont la main est habile, il faut aussi délier l'esprit; à celui dont l'esprit est agile il faut aussi former la main. C'est le seul moyen de briser les solitudes, c'est la seule manière de former un homme total, c'est la seule façon de parler sérieusement de culture générale. Tout le reste n'est que littérature (54).

La question des "matières générales" se pose à son tour; l'auteur s'arrête particulièrement à l'histoire: "Avec l'histoire nous sommes dans l'essentiel, le fondamental. Car l'homme ne repart jamais de zéro". Mais il pose pour l'ensemble des programmes, là aussi avec sagesse, des repères qualitatifs d'"adaptation": "Ne pas exagérer le difficile, mais ne pas le bannir par principe. Ne pas tout confondre. Le travail n'est pas un jeu"; de "cohérence": "Eliminer le travail non scolaire, renoncer à tout vouloir enseigner... empêcher l'éparpillement de la culture"; de "pertinence": des professeurs qui soient "les médiateurs de l'admiration" car "ce qui est en jeu, c'est le sens de la culture" (55).

Nous pouvons par conséquent retenir pour finir, que la formation générale doit être "significative" pour les jeunes qui y sont engagés et les adultes qui y participent. Mais là encore, il faut prendre garde de ne pas restreindre le sens du mot au simple niveau d'une psychologie de la motivation et de la satisfaction de besoins. Il s'agit de "révéler un sens", "donner une conduite" à l'enfant: "ce que j'appelle la signification d'une science ou d'un art, écrit Maritain, est contenu dans la vérité ou la beauté spécifique qu'ils nous offrent", et dans cette optique,

l'éducation secondaire et pré-universitaire... peut garder son caractère nécessaire d'universalité compréhensive et en même temps labourer et cultiver l'esprit tout entier, rendu disponible et éveillé pour les futures tâches de l'homme (56).

Tenter de dégager la "signification" de la poésie comme matière de formation générale sera le propos des deux dernières parties de notre travail.

REFERENCES

1. Gouvernement du Québec. L'école québécoise. Enoncé de politique et plan d'action. Editeur officiel du Québec, 1978.
2. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent). Québec, Gouvernement du Québec, vol. 2, 1965, 3e édit. pp. 150-151.
3. Cf. Rapport Parent. Recommandations # 43, p. 150 et # 61, p. 152, et L'école québécoise, articles 13.3, p. 145 et 13.10.8, p. 157.
4. L'école québécoise, article 1.2.2, p. 16.
5. Cf. Conseil supérieur de l'éducation. L'activité éducative - Rapport annuel 1969-1970. Québec, Gouvernement du Québec, 1970, pp. 3-75.
6. Livre vert, article 1.79, p. 26.
7. Conseil Supérieur de l'éducation. "Sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire", in L'état et les besoins de l'éducation - Rapport annuel 1977-1978. Gouvernement du Québec (voir articles 11.1 et 11.2 et particulièrement la note 20, p. 165).
8. Cf. Saint-Michel, D. Le problème de la continuité entre les niveaux élémentaire et secondaire. Québec, Ministère de l'Éducation, Coll. "Études et documents", 1975.
9. Hallé, F. La formation post-secondaire, concept-clé du rapport Le Collège. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec, sept. 1976, pp. 18 et 31.
10. Gingras, P.E. Les réactions au rapport Le Collège. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec, juil. 1978, p. 44.

11. Rapport Parent, vol. 2, article 212, p. 128.
12. L'école québécoise, article 13.5.1, p. 146.
13. Ibid., article 7.1 p. 88.
14. Ibid., article 7.1.5, p. 88.
15. Ibid., pp. 84 et 89.
16. Milot, J.G. "L'école québécoise 1979 - Le mirage des instruments". Québec français, no 34, mai 1979, p. 62.
17. Rapport Parent, vol. 2, article 45, p. 30.
18. Cf. Maritain, J. Pour une philosophie de l'éducation. Paris, Fayard, 1969 ("Septième erreur: tout peut être appris", pp. 37-38).
19. Conseil supérieur de l'éducation. L'état et les besoins de l'éducation - Rapport annuel 1977-1978, pp. 130-131.
20. Ibid., pp. 170-171.
21. Rapport Parent, vol. 2, article 60, p. 37.
22. Kessler, A. La fonction éducative de l'école - Ecole traditionnelle/Ecole nouvelle. Edit. Universitaires, Fribourg (Suisse), 1964, p. 92.
23. Cf. Morin, L. "La formation des maîtres au Québec depuis dix ans ou l'"universitarisation" de l'impuissance continue". Prospectives, vol. 13, no 2, oct. 1977, pp. 135-144.
24. L'école québécoise, p. 84.

25. Ibid., p. 85.
26. Ibid., pp. 25-31.
27. Grand'Maison, J. L'école enfiroupée. Ottawa, Stanké, 1978, p. 117.
28. L'école québécoise, article 3.5.2., p. 35.
29. Grand'Maison, op. cit., p. 117.
30. Marcuse, H. L'homme unidimensionnel. Paris, Ed. de Minuit, 1968, pp. 110-111.
31. Peut-être faut-il y voir une conséquence malheureuse de la consultation publique dont L'école québécoise se veut la synthèse, l'image obtenue étant un reflet plutôt qu'un projet.
32. Marquet, P.B. Est-ce le français que j'ai enseigné? Paris, Casterman, Coll. "E.3", 1974, p. 128.
33. Durkheim, E. "L'éducation, sa nature, son rôle", in Education et sociologie. Paris, P.U.F., Coll. "S.V.P.", 1966, p. 41.
34. Durkheim, E. "L'éducation et le rôle de l'enseignement secondaire en France", op. cit., p. 133.
35. Illich, I. Une société sans école. Paris, Ed. du Seuil, 1971, pp. 172-188.
36. De Rosnay, J. Le microscope. Vers une vision globale de la société. Paris, Ed. du Seuil, Coll. "Points", 1975, Chap. 6, pp. 241-274.
37. Schumacher, E.F. Small is beautiful. Une société à la mesure de l'homme. Paris, Ed. Contretemps/Le Seuil, 1978, p. 102.

38. Naud, A. et Morin, L. L'esquive. L'école et les valeurs. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec, 1978, p. V.
39. Reboul, P. "ALL' EPI PAIDEIA...". Critère, no 8, janv. 1973, p. 234.
40. Maritain, J. Pour une philosophie de l'éducation. Paris, Fayard, 1969, p. 25.
41. Andoino, J. Propos actuels sur l'éducation. Paris, Gauthier-Villard, 1971, p. 53.
42. Château, J. Ecole et Education. Paris, Librairie Phil. Vrin, 2e édit., 1964, p. 49.
43. Maritain, J., op. cit., p. 31.
44. Ibid., p. 30.
45. Ibid., p. 23.
46. Ibid., p. 24.
47. Piaget, J. Psychologie et pédagogie. Paris, Denoël, "Méditations", 1969, p. 94.
48. Ibid., p. 85.
49. Ardoino, J., op. cit., p. 75.
50. Maritain, J., op. cit., p. 76.
51. Brouillet, G. Quelle éducation? Ottawa, Ed. Leméac Inc. 1978, p. 132.

- 52. Ibid., p. 133.
- 53. Ibid. (ces éléments sont trop dispersés dans le texte pour en noter la pagination - cela en raison de la densité même de ce petit volume).
- 54. Ibid., p. 144.
- 55. Ibid., pp. 141-152.
- 56. Maritain, J., op. cit., p. 76.

CHAPITRE III

SUR LA NATURE DE LA POESIE

Si, tournant en moyens d'éducation des instruments de plaisir spirituel, l'on assigne à ces créations un emploi d'importance dans la formation et le classement des jeunes gens, encore faut-il prendre garde de ne pas corrompre par là le propre et véritable sens de l'art.

C'est Valéry (1) qui pose ainsi, mieux que nous n'aurions pu le faire nous-mêmes, le véritable problème. "Revenir à l'essentiel" exige que l'on remonte à la nature des choses, que l'on oublie quelques instants les bruits et les agitations de l'action pour rentrer dans le silence de la réflexion. Qu'est-ce donc que la poésie? Quel est son "propre et véritable sens"? Nous voici encore tournés vers la philosophie et confrontés à notre propre ignorance: les questions fusent, les réponses nous manquent. Nous essaierons cependant d'avancer dans la vérité en examinant deux propositions: d'abord, la poésie est un art du langage; ensuite, il existe une connaissance propre à la poésie.

La poésie, art du langage

Valéry ayant posé le problème de fond, c'est dans sa réponse que nous puiserons l'objet de notre première

proposition. C'est à lui, en effet, que l'on doit l'attention que la critique contemporaine porte à la poésie définie comme "art particulier fondé sur le langage". Cette conception de la poésie n'est pas son unique sens; Valéry lui-même écrivait (2):

Nous savons que ce mot a deux sens, c'est-à-dire deux fonctions bien distinctes. Il désigne d'abord un certain genre d'émotions, un état émotif particulier qui peut être provoqué par des objets ou des circonstances très diverses. Nous disons d'un paysage qu'il est poétique; nous le disons d'une circonstance de la vie, nous le disons parfois d'une personne.

Mais il existe une seconde acception de ce terme, un second sens plus étroit. Poésie, en ce sens, nous fait songer à un art, à une étrange industrie dont l'objet est de reconstituer cette émotion que désigne le premier sens du mot.

Cette conception n'est pas non plus une découverte de Valéry. Nous pourrions dire simplement que ce dernier n'a fait que s'inspirer de l'étymologie même du mot "poésie" qui tire son origine du verbe grec poiein, signifiant "produire, créer", que l'on retrouve lorsque, dans Le Banquet (3), Platon écrit:

En général on appelle poésie la cause qui fait passer quelque chose du non-être à l'existence, de sorte que les créations dans tous les arts sont des poésies, et que les artisans qui les font sont tous des poètes.

Nous reviendrons plus loin sur le sens de cette définition et sur les précisions que lui apporte Platon. Nous

ne retiendrons pour l'instant que cette filiation qui existe entre la poésie en tant qu'"étrange industrie" et la création en tant que poiésis. Elle nous rappelle, comme le note Gilson, (4) que "tous les arts, indistinctement, relèvent de la factivité; ils sont le propre de l'homo-faber", mais elle permet surtout à Valéry d'arrêter le concept de "Littérature" à ce qui "est, et ne peut être autre chose qu'une sorte d'extension et d'application de certaines propriétés du langage" (5), et de concevoir une "théorie de la littérature" qu'il a baptisée la "Poétique" (6):

Le nom de Poétique nous paraît lui convenir, en entendant ce mot selon son étymologie, c'est-à-dire comme nom de tout ce qui a trait à la création ou à la composition d'ouvrages dont le langage est à la fois la substance et le moyen, et point au sens restreint de recueil de règles ou de préceptes esthétiques concernant la poésie.

L'objet de cette nouvelle science, héritière de l'étude des "figures dont s'inquiétait l'antique rhétorique" devait, pour Valéry (7), "préciser et ... développer la recherche des effets proprement littéraires du langage".

Ces précisions seront peut-être perçues comme longues et pénibles; elles valaient cependant la peine d'être faites puisque Valéry ouvrait ainsi la voie de la Nouvelle Critique, largement fondée sur les découvertes de la linguistique, et aussi à son "métalangage" dont R. Barthes (8) nous

permet de saisir l'ampleur:

... Face à l'élément de fabulation qu'elle partage avec d'autres créations, la littérature possède un élément qui la définit spécifiquement: son langage; cet élément spécifique, l'école formaliste russe avait déjà cherché à l'isoler et à la traiter, sous le nom de ... "littératurité"; Jakobson l'appelle poétique; la poétique est l'analyse qui permet de répondre à cette question: qu'est-ce qui fait d'un message verbal une oeuvre d'art? C'est cet élément spécifique que pour ma part j'appellerai rhétorique.

On pourrait nous objecter que nous nous éloignons alors de la poésie et ne parlons que de la littérature; mais nous remarquerions alors que la Nouvelle Critique répond aussi à cette objection au niveau de son métalangage puisque Jakobson (9) écrit:

... La fonction poétique, la poéticité, comme l'ont souligné les formalistes russes, est un élément sui generis, un élément que l'on ne peut réduire mécaniquement à d'autres éléments.

Ainsi pouvons-nous dire que, depuis Valéry, il est justifié d'étudier la poésie selon ce que Platon appelait la "techné" c'est-à-dire comme art pris dans le sens de technologie. Il ne faut donc pas s'étonner que J. Cohen, par exemple, consacre une étude à la définition de la structure du langage poétique et d'y lire (10):

Le mécanisme de fabrication du poétique se décompose en deux temps:

1. Position de l'écart;
2. Réduction de l'écart.

Le premier seul est négatif... Mais fonctionnellement, il n'est qu'un moyen dont le second constitue la fin.

Notre tentative pour cerner la Poétique serait lacunaire si nous ne précisions pas que sa nouveauté et, à certains égards, son avantage sur la critique non linguistique, est de s'intéresser au poème pour lui-même, indépendamment des causes psychologiques ou sociales qui constituent son contexte. Autrement dit, comme le souligne J. Cohen (11):

La linguistique est devenue science du jour où, avec Saussure, elle a adopté le point de vue de l'immanence: expliquer le langage par lui-même. La poétique doit adopter le même point de vue: la poésie est immanente au poème, tel doit être son principe de base.

La poésie, en ce sens, est soumise au "texte" poétique et l'on pourrait conclure avec Valéry (12): "En vérité, un poème est une sorte de machine à produire l'état poétique au moyen des mots".

Cette conception de la poésie comme "art du langage" n'est pas sans conséquences dans le domaine pédagogique. Fidèle à l'esprit technologique de notre temps, elle permet de démystifier les cours de littérature et d'apprendre

concrètement aux élèves (une méthode active?), ainsi que le tentent P. Dufayet et Y. Jenger (13), "le comment de la poésie". Le succès de telles approches est parfois incontestable (même dans l'étude de la prose), et nous regretterions de ne pas relever, pour preuve, le passage suivant d'un "compte rendu critique d'une expérience" de ce genre (14):

L'idéologie dominante refuse toute démarche d'analyse abstraite au nom des sacro-saintes valeurs du "coeur" que l'analyse dessècherait. Or l'expérience montre que les élèves prennent dans ce travail un plaisir que l'on peut situer à trois niveaux différents: 1) il y a tout d'abord un plaisir intrinsèque à dominer un processus; 2) il y a ensuite une jouissance voisine du plaisir ludique des enfants à monter/démonter le "texte-mécanno", à jouer avec les mots comme avec des objets concrets; 3) il y a enfin le plaisir de faire quelque chose, et la dialectique de la lecture/écriture brise l'opposition castrante du producteur au consommateur.

Il est certain qu'entre "ne rien apprendre" et "apprendre comment fonctionne un texte", c'est la deuxième solution que nous choisissons. Elle appelle cependant quelques commentaires qui nous amènent à mettre en parallèle le jeu et la poésie.

Le plaisir éprouvé par les élèves qui ont vécu l'expérience relatée par les auteurs de l'article est celui de l'Homo-faber. Il est en ce sens "voisin du plaisir ludique des enfants" mais correspond-il au "véritable et propre

sens de l'art"? Selon J. Huizinga, cela ne ferait aucun doute puisque (15): "Dans sa fonction originelle de facteur des cultures primitives, la poésie est née au cours du jeu, comme jeu". Il ajoute d'ailleurs plus loin (16):

Définir, à l'instar de Paul Valéry, la poésie comme un jeu, un jeu de mots et de langage, n'est point métaphore, mais intelligence du sens le plus profond du mot poésie même.

Nous ne pouvons pas ici débattre exhaustivement une thèse contraire (17); nous retiendrons cependant ce qu'Aristote écrivait du plaisir (18):

Qu'il existe une différence spécifique entre les plaisirs est confirmé par ce fait que chacun des plaisirs est adapté, en propre, à l'activité qu'il perfectionne. En effet, chaque activité est accrue par le plaisir qui lui est propre...; donc, si les activités diffèrent spécifiquement, les plaisirs qui leur sont propres doivent comporter à leur tour des différences spécifiques.

Comment alors ne pas insister sur la différence entre le jeu et la poésie? H. Delacroix, dans sa Psychologie de l'Art (19), n'écrit-il pas: "S'il est vrai que la forme la plus subtile du jeu effleure les formes inférieures de l'art, ce n'est pas une raison pour les assimiler trop brusquement"?

La remarque vaut également pour le jeu "reconnu" comme poétique tel que le pratiquaient, par exemple, les surréalistes. J. Cohen, pourtant héritier de Valéry, et se référant à sa grille d'"analyse poétique", écrit (20): "Le "jeu du cadavre exquis" confie avec raison au hasard le soin de bousculer le code. Mais parce qu'il s'en tient là, le jeu produit l'absurde plus souvent que le poétique".

En fait, arrêter un enseignement de la littérature à une pratique ludique "formelle" de la langue nous paraît réduire considérablement l'objet de cet enseignement s'il ignore que Valéry et ses successeurs, annulant l'ancienne distinction entre l'étude de "fond" et l'étude de la "forme", posent aussi le principe de l'immanence entre le son et le sens. Jakobson le note dans ses Essais de linguistique générale (21):

Le vers est sans doute toujours d'abord une figure phonique récurrente; mais il n'est jamais uniquement cela... La formule de Valéry - le poème, hésitation prolongée entre le son et le sens - est beaucoup plus réaliste et scientifique que toutes les formes d'isolationnisme phonétique.

Et G. Genette qui cite ce passage dans son texte "Structuralisme et critique littéraire" (22), écrit que: "Rien n'oblige donc le structuralisme à se confirmer dans des analyses "de surface", bien au contraire: ici comme ailleurs, l'horizon de sa démarche est bien l'analyse des significations".

Nous nous rendons ainsi très loin du jeu de "monter/démonter un texte-mécanno", surtout si nous relevons, plus bas dans le texte de G. Genette (23):

Le structuralisme serait alors, pour toute critique immanente, un recours contre le danger d'effritement qui menace l'analyse thématique: le moyen de reconstituer l'unité d'une oeuvre, son principe de cohérence, ce que Spitzer appelait son etymon spirituel.

Nous sommes ici, pour reprendre une expression de Genette lui-même (24), au niveau de "la fonction scientifique (essentiellement liée... à l'institution universitaire)" de la critique littéraire. Or à ce niveau, le problème du sens est loin d'être résolu et, comme l'indique J. Cohen (25), "ce problème du meaning of meaning est le plus débattu de la linguistique contemporaine". De même que J. Cohen, "nous ne voudrions pas risquer de nous y perdre". Nous nous contenterons ici de relever que le sens oppose une résistance à l'analyse linguistique ou, encore, que la poésie résiste à la Poétique. "Le problème déborde largement le cadre strict de la linguistique. Il ne s'agit plus du message lui-même, en tant que système de signe, mais de l'effet subjectif chez le récepteur" écrit encore J. Cohen (26), signalant par là même l'insuffisance de la "fonction poétique" telle que définie par Jakobson (27) pour épuiser la question du sens.

Ainsi entrons-nous en contact avec ce que N. Ruwet (28) appelle les "limites de l'analyse linguistique en poétique". Pour lui, il existe une "dépendance de la poétique par rapport à la linguistique structurale", dépendance d'autant plus dommageable que, à ses yeux, la fonction poétique de Jakobson "n'est ni une condition nécessaire ni une condition suffisante de la fonction esthétique du langage".

Cette position est aussi adoptée par H. Meschonnic qui, reprenant une expression de P. Ricoeur (29), dénonce "l'illusion que le modèle structural épuise l'intelligence du langage". Pour H. Meschonnic (30), "On ne peut restreindre l'oeuvre au linguistique: elle est une valeur dans le monde"; or, précise-t-il (31):

La statistique ignore la valeur... De même que la valeur n'est pas nombrable, elle n'est pas saisissable par sondages... Le sondage... méconnaît la nature pluridimensionnelle du fait littéraire, qui est valeur et non information.

Pour revenir à notre proposition: "la poésie est un art du langage", mais nous dirons qu'elle ne suffit pas pour limiter le champ d'enseignement de la littérature et spécialement de la poésie, à la poétique structurale.

Comment accepter, d'une part, que le "véritable et propre sens de l'art" soit de former des "analystes"? En

admettant qu'il existe dans l'activité créatrice (poiésis) de chaque poète une part de "technicité" (techné), un labeur qui apparente l'art à un travail, nous dirons avec Maritain (32) que:

Si nous cherchons à caractériser l'objectif général de l'instruction au stade des humanités ou de l'enseignement secondaire ... cet objectif est moins l'acquisition de la science elle-même ou de l'art lui-même que la saisie de leur signification et la compréhension de la vérité ou de la beauté qu'ils dispensent. Il s'agit moins de participer à l'activité même du savant ou du poète que de se nourrir intellectuellement des résultats de leur effort.

D'autre part, en regard même de la nature de la poésie, nous emprunterons à Claudel (33) la remarque:

Un poème n'est pas une froide horlogerie ajustée du dehors, ou alors il n'y a plus qu'à versifier sur les échecs ou le jeu de billard. Même l'intelligence ne fonctionne pleinement que sous l'impulsion du désir.

Ce désir confond celui qui écrit et celui qui lit dans une sorte de complicité. Il ouvre aussi à un plaisir "autre", différent de celui qu'ont décelé chez leurs élèves les auteurs de l'article dont nous avons parlé.

PLAISIR/JOUISSANCE: terminologiquement cela vacille encore, j'achoppe, j'embrouille. De toute manière, il y aura toujours une marge d'indécision; la distinction ne sera pas

source de classements sûrs, le paradigme grincera, le sens sera précaire, révocable, réversible, le discours sera incomplet (34).

Plaisir qui vient de "tout ce qui est à peine toléré ou carrément refusé par la linguistique (comme science canonique, positive), la signifiance, la jouissance" (35).

Non plus le plaisir ludique du texte-mécanno mais celui de la "signifiance", i.e. "... le sens en ce qu'il est produit sensuellement" (36).

Jouissance dont le propre "... c'est de ne pouvoir être dite. ...Rejeton hors-science de l'analyse textuelle" (37).

Ce que R. Barthes appelle le "plaisir du texte". Mais est-ce là encore le plaisir que procure la poésie? C'est ce que nous permettra de définir l'examen de notre deuxième proposition.

La connaissance poétique

Nous avons annoncé plus haut que nous reviendrions sur la citation empruntée à l'ouvrage de Platon intitulé Le Banquet. Il est temps de relever ce que l'auteur ajoute à sa définition de la poiésis (38):

Cependant, ... une seule portion mise à part de l'ensemble de la poésie, celle qui est relative à la musique et aux mètres, est appelée du nom du genre entier; ... cette portion seule s'appelle poésie, et ceux qui la cultivent, poètes.

C'est donc dans la mesure où elle relève de la mousiké et non pas parce qu'elle est poiésis que la poésie mérite son nom. Cette restriction est qualitative; c'est elle qui permet de passer de la "statistique" à la "valeur", de la "description" à la "compréhension" et de toucher d'un peu plus près le "propre et véritable sens" de la poésie. Pour Platon, comme il l'écrit dans Phèdre (39),

... quiconque approche des portes de la poésie sans que les Muses lui aient soufflé le délire, persuadé que l'art suffit pour faire de lui un bon poète, celui-là reste loin de la perfection, et la poésie du bon sens est éclipsée par la poésie de l'inspiration.

Il faut donc que, à notre tour, nous fassions la distinction à laquelle nous invite Platon, entre ce que Marin-tain (tout en remarquant qu'ils ne vont pas l'un sans l'autre) appelle "l'art" et la "poésie" (40):

Par le mot art, j'entends l'activité créatrice, productive, fabricante, de l'esprit humain. J'entends par poésie, non l'art particulier qui consiste à écrire des vers, mais quelque chose d'à la fois plus général et plus primordial: cette intercommunication entre l'être intérieur des choses et l'être intérieur du Soi humain qui est une sorte de divination.

Ici se trouve démasqué le piège étymologique de "poésie". Ici s'amorce le passage du FAIRE à l'ETRE de la poésie. Mais nous voici, en même temps, conduits à interroger ce qui est un inépuisable mystère.

Si, comme nous l'avons écrit plus haut, la poésie résiste à la poétique, si, comme l'écrit H. Meschonnic (41), "les définitions des poètes protestent contre le formalisme", c'est que la poésie déborde de tous côtés le mot qui essaie de la contenir: la poésie, oserons-nous dire, est indéfinissable ou n'est rien. Sa caractéristique essentielle reste l'épaisseur de sa substance musicale. "Chiffraction mélodique tue" écrivait Mallarmé (42). Répétant avec Empson que "les machinations de l'ambiguïté sont aux racines mêmes de la poésie", Jakobson (43) déduit que "l'ambiguïté est le corollaire obligé de la poésie"; nous dirons pour notre part qu'elle en est le statut ontologique.

Platon lui-même, dans Ion, ne reconnaissant comme "bons poètes" que ceux qui sont "inspirés des dieux et possédés" nous signale la dualité du don poétique. "Inspiré" d'un côté, c'est-à-dire chéri des Muses et élu des Dieux, le poète reçoit par le fait même la possibilité d'entrevoir la beauté idéale et divine (43): "Garde donc le titre le plus beau, Ion: nous reconnaissons que tu es un homme divin et que tes

beaux discours sur Homère ne doivent rien à l'art". Mais comme s'il devait payer le tribut de son inspiration divine, le poète est d'un autre côté "possédé par le délire des Muses" (44):

Car le poète est chose légère, ailée, sacrée,
et il ne peut créer avant de sentir l'inspiration,
d'être hors de lui et de perdre l'usage de sa raison. Tant qu'il n'a pas reçu
ce don divin, tout homme est incapable de
faire des vers et de rendre des oracles.

Dépouillé de sa raison, le poète devient victime, aliéné des Muses car, ainsi, "le dieu... attire l'âme des hommes où il veut, en faisant descendre sa vertu des uns aux autres" (45).

On sait à quoi cette dualité du don poétique conduit Platon dans La République: parce que "tous les poètes... sont de simples imitateurs des apparences de la vertu et des autres sujets qu'ils traitent, mais que, pour la vérité, ils n'y atteignent pas" (46), parce que le poète "introduit un mauvais gouvernement dans l'âme de chaque individu, en flattant ce qu'il y a en elle de déraisonnable" jusqu'à "corrompre même les honnêtes gens" (47), Platon en arrive paradoxalement à rendre hommage au poète mais à lui refuser le droit de vivre dans la Cité idéale (48):

Si donc un homme en apparence capable, par son habileté, de prendre toutes les formes et de tout imiter, venait dans notre ville pour s'y produire, lui et ses poèmes, nous

le saluerions bien bas comme un être sacré,
étonnant, agréable; mais nous lui dirions
qu'il n'y a point d'homme comme lui dans
notre cité et qu'il ne peut y en avoir; puis
nous l'enverrions dans une autre ville,
après avoir versé de la myrrhe sur sa tête
et l'avoir couronné de bandelettes.

Ce rejet du poète et de la poésie, "ennemis de la loi et de l'ordre" obéit sans doute à une erreur de Platon quant à la fonction sociale que l'auteur voudrait faire jouer à la poésie (49). Mais Platon nous permet, du moins, de préciser deux choses. D'abord, que n'est pas poète qui veut: la poésie n'est pas affaire de volonté pas plus que de recettes techniques. "Expliquez quoi? disait Desnos (50). Il n'y a pas à expliquer en poésie, il y a à subir". En ce sens, le poète est "appelé" à la poésie; ce qui faisait dire à Cocteau (51): "on est véhiculé par des forces qu'on porte (on est le véhicule)". Cela sous-entend qu'il y a une cause première par laquelle le poète est "investi" poète; qu'il existe, pour reprendre une expression par laquelle J. Onimus décrit la communication poétique (52), une "injonction poétique" qui instaure l'état poétique dans l'âme du poète et plus tard dans celle de ceux qui reçoivent son oeuvre. Cette cause première que Rilke (53) évoque par sa question "Mourriez-vous de ne pas écrire?", c'est justement ce que, dans la tradition classique, on appelle l'inspiration poétique: Claudel et Maritain rappellent tous deux que, dans la langue latine, le poète et le prophète étaient désignés par le même nom de vates; dans

les deux cas, en effet, c'est un don particulier qui permet la voyance (54):

Ce don mystérieux, la théologie lui donne un nom, celui de Grâce, et elle distingue deux espèces de grâces, la gratia gratis data, ou charisme, qui fait les poètes, Arthur Rimbaud par exemple, et la gratia gratum faciens qui fait les saints.

On ne peut passer sous silence le débat idéologique qui entoure ce phénomène. J. Cohen dans un texte sur la créativité (55) constate:

Effectivement, le hiatus entre une idée et son origine en nous a conduit Socrate à invoquer les dieux comme agents responsables. Son daimon en était le messenger, comme les voix des prophètes bibliques, comme les idées impromptues de Goethe qu'il qualifiait de "véritables enfants de Dieu" et comme les visions de William Blake qui était convaincu qu'il était un scribe écrivant sous la dictée divine.

De nos jours, c'est le hasard qu'on invoque comme agent responsable.

Ainsi, S. Kofman, dans L'enfance de l'art, retrace à travers les textes de Freud l'interprétation psychanalytique du don artistique et conclut (56):

Donc, si la psychanalyse n'arrive pas à rendre compte du "don" et de l'activité artistique qui en dépend, du moins en démasque-t-elle l'explication idéologique, théologique: le don n'est pas un "don" de Dieu ou d'une "bonne nature". Il n'est pas inné, il est

la conséquence d'un double déterminisme, ou d'un double hasard... Aussi le problème du "don" est-il avant tout un problème quantitatif: quantité de libido initiale, quantité de libido refoulée, capacité plus ou moins grande à sublimer... Le problème de l'activité artistique se réduit à un problème d'économie libidinale.

Mais J. Cohen montre justement que l'on ne pourra réduire la créativité à une interprétation quantitative tant que les théories de l'information et la cybernétique ne seront parvenues à inventer une machine-artiste (57):

... Les machines électroniques peuvent révolutionner l'art, mais seulement si elles deviennent comme nous sous tous les aspects essentiels, je veux dire capables d'amour et de haine et d'ambition et de rire, de recéler en elles "une inquiétude, un trouble, une dissonance, la crainte anxieuse de quelque chose inconnue" (pour citer Kierkegaard).

Pour mettre fin à ce débat idéologique, il faut aussi tenir compte de ceux, comme Valéry, qui associent la poésie à un travail poétique plutôt qu'à l'inspiration. A ce compte, n'importe qui, moyennant un bon entraînement, pourrait devenir poète. Or, on ne devient pas poète, on l'est ou on ne l'est pas; et Maritain écrit (58):

Quant aux grands artistes qui prennent plaisir à se donner pour de simples ingénieurs occupés à fabriquer un édifice de mots ou de sons..., je pense qu'ils ont soin de ne pas dire la vérité, du moins complètement. En réalité le contenu spirituel d'une intuition

créatrice, avec le sens poétique ou mélodique qu'il porte en soi, anime leur oeuvre d'art; en dépit de leur rancune contre l'inspiration.

Nous préférons donc retenir, avec P. Grappin qui cite Trescho (59), l'idée que la cause première qui fait le poète est "cet instinct (impetus) que le ciel a donné au genre humain... cadeau aussi précieux que la raison. En un mot, c'est l'instinct que... les Français appellent le génie". Dire que le poète est "inspiré des dieux et possédé" c'était pour Platon la reconnaissance implicite que, selon E. Gilson (60), "ce don de nature, qui est une sorte de fécondité première, ne peut ni s'enseigner, ni s'apprendre, ni même s'acquérir quand on ne l'a pas". Cela ne veut pas dire que le génie peut se passer de tout travail ou de toute éducation: les variantes que révèlent les éditions critiques à propos des oeuvres littéraires, les esquisses qui précèdent les oeuvres picturales sont là pour le prouver; mais le travail ou les apprentissages du poète ne sont, comme les règles de l'art, qu'au service de l'intuition créatrice. Lorsque Picasso dit "je ne cherche pas, je trouve" explique J. Cohen (61), "nous comprenons qu'il veut dire qu'il n'est pas consciemment ou délibérément à la recherche d'une idée esthétique." Tout ce qu'il connaît, c'est l'éclair soudain de l'illumination, l'apparition d'une image sur la toile... Si Picasso a le sentiment d'avoir trouvé quelque chose, nous pouvons en déduire qu'il a dû chercher, qu'il

en soit conscient ou non. Trouver psychologiquement présuppose chercher.

Or qu'est-ce que cette recherche sinon le génie tel que le définit Batteux (62):

Une raison active qui s'exerce avec art sur un objet, qui en recherche industriellement toutes les faces réelles, tous les possibles, qui en dissèque minutieusement les parties les plus fines, en mesure les rapports les plus éloignés; c'est un instrument éclairé qui fouille, qui creuse, qui perce, sourdement.

Mais c'est là encore l'ambiguïté de la poésie, car au moment où nous reconnaissons au poète une sorte de raison supérieure, nous sommes obligés de considérer le deuxième point que Platon nous permet de préciser, à savoir l'irrationalité de la poésie.

Le poète est un être de dé-raison en ce sens qu'il "n'a pas à rendre intelligible: il rend". A la différence de l'homme de science dont l'intuition et le génie ne sont valables que dans la mesure où le réel les confirment et les vérifient, le poète n'est soumis à aucune nécessité logique. Ni dans son mode d'appréhension du réel, ni dans son mode d'expression.

L'expérience poétique est une expérience cognitive. Mais il faut expliquer, comme le fait J. Onimus (63), en quoi la connaissance scientifique et la connaissance poétique se distinguent l'une de l'autre :

Deux types de connaissances : l'une qui sépare, l'autre qui unit. La première nous exclut du monde afin de nous mettre devant lui et nous exclut de nous-mêmes afin de nous mettre à l'étude des choses, l'autre nous met en correspondance avec un univers qui nous permet de nous déchiffrer nous-mêmes sur l'écran qu'il nous tend... L'homme connaissant est double, en quête à la fois de l'universel qui fonde la logique et du particulier qui nourrit la vie.

La première distinction réside donc dans le rapport qui s'établit entre le sujet et l'objet au sein des deux types de connaissances. A la différence de la science qui exige du sujet la plus grande objectivité, le plus grand détachement devant l'objet isolé, la poésie se définit par la participation qui s'établit, "... faut-il dire dans un but ? écrit Claudel (64). Disons plutôt avec un résultat... car il ne faut pas faire exprès", entre le sujet et l'objet.

Ainsi, remarque J. Onimus (65), la connaissance poétique est proche de "la pensée primitive comme une pré-logique... Premier retentissement du monde dans la conscience avant que les mots ne l'aient séparée des choses en transformant celles-ci en objets abstraits". Comme la pensée

primitive, la connaissance poétique est "l'expérience de l'uni-té de l'homme et du monde". De même, J. Onimus (66) rapproche la connaissance poétique de la connaissance enfantine telle que Piaget la décrit dans La Formation du Symbole:

Cette interaction du réel et de l'imaginaire nourrit sa vie psychique: "deux fonctions en quelques sortes antithétiques, l'une d'assimilation des choses au moi ou entre elles selon les intérêts du moi, et l'autre d'accommodation des schèmes de l'action propres aux choses, aux modèles extérieurs.

On peut alors, dit l'auteur, baptiser de "connaissance abstraite" la connaissance scientifique et de "connaissance concrète" la connaissance poétique. La saisie poétique du monde est "immédiate", elle est "présence totale", "attention à soi et au monde" c'est-à-dire "rencontre" et "contemplation". Pour M. Dufrenne (67),

La poésie se situe au niveau de la présence et non de la représentation, elle n'explique pas, elle révèle. Elle révèle ce qui ne peut qu'être révélé et ne peut l'être autrement. La poésie est à prendre ou à laisser, surtout pas à traduire.

Le problème de la traduction n'est pas seulement celui de traduire d'une langue à une autre comme T.S. Eliot en souligne la difficulté (68), mais aussi celui de traduire en prose ce que dit le poète. On se souviendra de la remarque de Breton (69), exaspéré par les tentatives d'explications

rationnelles, par les critiques, des poèmes de Saint-Pol Roux:
 "S'il avait voulu le dire, il l'aurait dit".

Mallarmé précise bien la différence dans "Crise
 de vers" (70):

Narrer, enseigner, même décrire, cela va et
 encore qu'à chacun suffirait peut-être pour
 échanger la pensée humaine, de prendre ou de
 mettre dans la main d'autrui en silence une
 pièce de monnaie, l'emploi élémentaire du
 discours dessert l'universel reportage dont,
 la littérature exceptée, participe tout entre
 les genres d'écrits contemporains...

Au contraire d'une fonction de numéraire
 facile et représentatif, comme le traite d'a-
 bord la foule, le dire, avant tout, rêve et
 chant, retrouve chez le Poète, par nécessité
 constitutive d'un art consacré aux fictions,
 sa virtualité.

C'est ce passage du PARLER au DIRE que marque la
 poésie, le "délire des Muses" qui effrayait Platon. Y a-t-
 il dans le DIRE un simple écart par rapport à la norme de la
 prose? Là encore la statistique n'épuise pas la valeur. Sar-
 tre, qui se défend de rêver que la poésie soit, au même titre
 que la prose, "engagée", justifie sa position (71):

Mais pourquoi le voudrais-je? Parce qu'el-
 le se sert des mots comme la prose? Mais
 elle ne s'en sert pas de la même manière;
 et même elle ne s'en sert pas du tout; je
 dirais plutôt qu'elle les sert. Les poètes
 sont des hommes qui refusent d'utiliser le
 langage... Ils ne parlent pas; ils ne se
 taisent pas non plus: c'est autre chose.

Le caractère immédiat de la connaissance poétique apparaît aussi au niveau de la langue. Ici, en effet, le langage cesse d'être instrument, le mot n'est plus (ou pas encore) signe, il est chose: "visage de chair qui représente la signification plutôt qu'il ne l'exprime" dit Sartre (72).

Retrouvant devant les mots un étonnement primitif, le poète les arrache à l'usure où les condamne la prose: "Les mots que j'emploie, dit Claudel, ce sont les mots de tous les jours, et ce ne sont point les mêmes!... Ces fleurs sont vos fleurs et vous dites que vous ne les reconnaissez pas" (73). Alors que "les mots de la vie courante sont comme des fenêtres à travers lesquelles on regarde le paysage à l'extérieur", écrit P. Gaboury (74), "les mots en poésie sont des vitraux, fenêtres qu'on regarde pour elles-mêmes". De même que, dans la pensée sauvage, "ce sont les choses elles-mêmes qui parlent", que "l'on reconnaît immédiatement ce qu'elles disent mais que ce qu'elles disent est bien trop complexe et nuancé pour être jamais exprimé en langage abstrait" (75), de même, en poésie, le mot devient réalité concrète:

C'est le concret qui rend le symbole indispensable car il ne peut s'exprimer que par un autre concret. De ressemblance en ressemblance, une logique sensible et instantanée (et non une pré-logique) fait communiquer le réel avec ce qui pourrait ne paraître que fantaisie gratuite.

Ainsi le poète, échappant à la raison discursive, se trouve-t-il témoin des "correspondances" qui composent la trame invisible de notre monde; "L'art ne reproduit pas le visible; il rend visible" dit P. Klee (76). La poésie, en reprenant les mots de Claudel (77), est cette attention particulière au "rapport, ce rapport secret étranger à la logique et prodigieusement fécond, entre les choses, les personnes et les idées, qu'on appelle l'analogie et dont la rhétorique a fait la métaphore".

L'ambiguïté de la poésie tient à ce que le poète pose dans l'ordre du réel sensible le mystère spirituel du monde; à ce qu'elle "réalise" en objets prosodiques singuliers, en une "matière exemplaire", en un "espace où tout fait sens", l'affirmation de tout ce qui "peut être". "Ici, dit Novalis (78), la contemplation et l'objet contemplé s'accordent spontanément et paraissent collaborer librement à une même oeuvre. La poésie est le réel absolu; plus il y a de poésie, plus il y a de vérité".

Incantation. Magie. Par le pouvoir du dire, le poète retrouve la première parole du monde, le "verbe primitif". "La poésie n'est pas une façon de dire, mais elle est un mode de pensée ou plutôt un mode d'appréhension globale du réel" (79), elle est conjugaison du verbe ETRE: sympathie avec l'être du monde; être-au-monde; bref, ce que depuis Claudel

on appelle co-naissance, révélation dans l'oeuvre à la fois des choses et de soi comme deux entités solidaires.

On voit alors que la poiésis est plus qu'une pratique linguistique. Elle est création dans le sens où, en chaque poète authentique, Orphée cohabite avec Prométhée pour chanter et re-crée le monde dans toute sa beauté. Car la beauté est le propre et véritable sens de l'art comme nous allons le voir pour terminer ce chapitre.

Les nourritures poétiques

Le plus déconcertant pour ceux qui voudraient donner l'explication complète de la nature de la poésie, c'est certainement la liberté qui la caractérise. Nous avons dit que le poète n'obéit à aucune nécessité logique: tous les possibles sont pour lui réalisables: toutes les combinaisons dans l'ordre du faire; toutes les analogies du monde dans l'ordre de l'être. Est-ce à dire que le poète n'est qu'un "jongleur sacré" et la poésie une fantaisie pour passer le temps? Nous ne pensons pas, à l'inverse de Platon, que le poète et la poésie doivent être exclus de la cité; la liberté de la poésie n'est pas gratuite, "elle est la liberté de l'esprit créateur" dit Maritain (80). Entrer en contact avec cette liberté c'est entrer en contact avec, non plus le statut, mais les qualités ontologiques de la poésie, la noblesse qui qualifie l'essence

de la poésie. On réalise alors, comme l'écrit E. Gilson (81),

... qu'au lieu que ce que l'on peut mettre d'art au service de la connaissance n'y a d'autre fin que la connaissance elle-même, l'art de l'artiste n'est jamais là en vue de lui-même, mais au service de l'oeuvre à faire et de sa beauté propre. La beauté de la science en est un sous-produit, comme celle de la nature ou celle de l'industrie. La beauté de l'oeuvre d'art en est la fin véritable.

Nous découvrons alors les nécessités particulières qui s'imposent au poète. Ce ne sont pas les nécessités commandées de l'extérieur à l'homme de science (son objet et sa méthode); ce sont des nécessités intérieures qui ont leur source dans l'intimité de l'âme du poète.

La beauté n'est pas, en effet, "un caractère objectif de l'oeuvre d'art" (82); cela nous oblige à nous rappeler que l'art est, selon Maritain (83), "une vertu de l'intellect pratique - c'est cette vertu particulière de l'intellect pratique qui concerne la création d'objets à faire" (par opposition à la morale qui concerne les "actions à accomplir").

Par rapport à cette oeuvre-à-faire qui est la fin première de l'art, "la beauté n'est pas l'objet de la poésie, mais sa fin au-delà de la fin", son "corrélatif naturel". Il ne s'agit pas pour le poète (ni pour les artistes en général)

de créer ou de produire la beauté qui est de nature transcendante; il s'agit plutôt, explique encore Maritain (84), de produire dans la beauté. Cependant l'auteur ajoute aussi que, même si elle ne peut pas se passer de produire, d'exprimer dans l'ordre du faire ce que saisit l'intuition poétique, donc même si elle est "naturellement attachée à l'art", la poésie n'a pas à proprement parler d'objet: à la différence des autres arts où "la créativité de l'esprit est subordonnée à un objet, qui détient le commandement et la maîtrise", la "poésie est essentiellement une libération et une actuation de la libre créativité de l'esprit". Comme, de plus, l'intuition poétique est une connaissance qui participe à l'être, une communion spirituelle avec l'être, il se trouve que la poésie, dans son essence, "transcende tous les arts" (85) et jouit sur eux d'une "domination universelle". Elle est, en ce sens, le plus noble des arts et Maritain l'élève jusqu'à une relation de "coégalité" ou de "conaturalité" avec la beauté: "la poésie ne peut se passer de la beauté, non parce qu'elle serait soumise à la beauté comme à un objet, mais parce que la poésie est amoureuse de la beauté, et la beauté amoureuse de la poésie".

Il ne faudrait pas prendre cette définition de la nature de la poésie comme idéalisme. Maritain rappelle constamment que la poésie reste un art et, par conséquent, expérience. La beauté envisagée ici n'est pas l'idée

platonicienne de la beauté mais plutôt, comme l'écrit Kandinsky (86), ce "beau" qui "ne peut être mesuré qu'à l'échelle de la Grandeur et de la Nécessité Intérieure... Est beau ce qui procède d'une nécessité intérieure de l'âme". C'est dans l'émotion de toute son âme que le poète reçoit, à la fois comme un appel et comme une réponse, le sens poétique et celui de la beauté. La poésie est une expérience spirituelle de la totalité de l'être; comme l'exprime encore si bien Maritain (87):

La poésie n'est le fruit ni de l'intelligence seule ni de l'imagination seule. Bien plus, elle procède de la totalité de l'homme, sens, imagination, intellect, amour, désir, instinct, sang et esprit tout ensemble. Et la première obligation imposée au poète est de consentir à être ramené à ce lieu caché, proche du centre de l'âme, où cette totalité existe à l'état de source créatrice.

Non pas dépouillé de la raison mais doué d'une raison autre que logique, la raison intuitive, le poète, par illuminations successives, connaît du dedans, "expérientiellement" la vérité native et le sens des choses. La poésie ici rivalise avec la logique et la métaphysique. Mais cela ne doit pas nous faire oublier la véritable fonction de la poésie.

Or, comme l'écrivent R. Wellek et A. Warren (88), "dans tout discours cohérent, la nature et la fonction de la littérature doivent être liées. L'usage de la poésie découle de sa nature". Aussi retrouverons-nous, symétriquement par

rapport au poème, une expérience du lecteur similaire à l'expérience du poète.

C'est par et dans l'oeuvre que le lecteur découvre la poésie. Nul besoin pour lui de génie ni d'inspiration. Simplement la liberté d'ouvrir ou de fermer le livre: une disposition à rencontrer l'oeuvre (lire et/ou écouter). Cette rencontre est d'abord physique: le poème est là, au monde, dans l'actus primus de son existence. L'âme du lecteur saisit émotionnellement les qualités phénoménologiques du poème en tant que sonorités, images, rythmes, rapports: composition. Et, ce faisant, apparaît la fonction première et propre de la poésie, telle que la décrit Claudel (89):

La poésie est composition et c'est grâce à la composition qu'elle procure à l'oreille et au coeur de l'auditeur le plaisir qui lui est propre. Ce plaisir naît en effet du rapprochement, du contact, de l'amalgame, par le moyen de sens confiés à la vibration, d'idées appartenant aux ordres les plus divers, qui nous procure le sentiment d'une extension heureuse, pénétrante et presque divine, de nos pouvoirs.

De même que la poésie est le plus noble des arts, de même le plaisir poétique est supérieur à tous les plaisirs car il est consubstantiel à une émotion "non pas brute ou purement subjective", dit Maritain (90), "mais une autre sorte d'émotion, qui ne fait qu'un avec la connaissance:... elle constitue ou enveloppe une délectation impliquée dans une vision":

Une telle émotion transcende la pure subjectivité et attire l'esprit vers les choses connues et vers plus de connaissance encore. Et elle fait ainsi naître en nous le rêve.

Le plaisir poétique est le plaisir que procure la mousiké. Plus qu'un simple "plaisir esthétique provoqué par la valeur technique des vers", le plaisir poétique, selon H. Delacroix (91), "c'est la vie selon le coeur".

De même que c'est dans le secret caché de l'âme du poète que naît la poésie, de même c'est dans celui de l'âme de l'auditeur ou du lecteur qu'elle agit. Un actus secundus (92) opère en poésie, en tant que "gloire de la structure": le lecteur refait à sa mesure l'expérience de l'intuition poétique en tant que saisie de l'être. Le plaisir poétique est, lui aussi, l'expérience de la totalité de soi et du monde: c'est toute la personne de celui qui s'y prête que la poésie envahit et élève, un peu comme l'action morale, vers la souveraineté et la plénitude de l'esprit. Touchés dans la profondeur de notre unité, la poésie nous intime à devenir: elle nous rend présents à nous-mêmes et au monde; elle nous révèle une transcendance qui englobe toutes les choses et leur donne un sens. Telle est la valeur éducative de la poésie.

REFERENCES

1. Valéry, P. "Questions de poésie", Oeuvres I, Paris, La Pléiade, NRF, Gallimard, 1957, p. 1288.
2. Valéry, P. "Propos sur la poésie", op. cit., p. 1362.
3. Platon. Le Banquet, Paris, Garnier-Flammarion, 1964, p. 66.
4. Gilson, E. Introduction aux Arts du Beau, Paris, Lib. philosophique J. Vrin, 1963, p. 311.
5. Valéry, P. "L'enseignement de la Poétique au Collège de France", op. cit., p. 1440.
6. Ibid., p. 1441.
7. Ibid., pp. 1440-1441.
8. Barthes, R. "L'analyse rhétorique", in Littérature et société - Etudes de sociologie de la littérature, Université Libre de Bruxelles, Ed. de l'Institut de Sociologie, 1967, p. 31.
9. Jakobson, R. "Qu'est-ce que la poésie?" in Huit questions de poétique, Paris, Coll. "Points", Seuil, 1977, p. 45.
10. Cohen, J. Structure du langage poétique, Paris, Coll. "Champs", Flammarion, 1966, p. 192.
11. Ibid., p. 41.
12. Valéry, P. "Poésie et pensée abstraite", op. cit., p. 1337.

13. Cf. Dufayet, P., Jenger, Y. Le comment de la poésie, Paris, Coll. "Science de l'éducation", Ed. E.S.F., 1973.
14. Halté, J.F., Michel, R., Petitjean, A. "Littérature/Théorie/Enseignement", in Revue Poétique, Paris, Seuil, avril 1977, no 30, p. 165.
15. Huizinga, J. Homo-ludens - Essai sur la fonction sociale du jeu, Paris, NRF, Gallimard, 1951, p. 201.
16. Ibid., p. 217.
17. Nous avons cependant tenté de le faire dans une étude intégrée à la recherche de M. Dwane-Durand sur "La stratégie du jeu appliquée à la didactique du français" (UQTR, 1976-1977).
18. Aristote. "Ethique à Nicomaque" (X, 5, 1175) in Festugière, A.J., Aristote, Le Plaisir, Paris, Lib. philosophique J. Vrin, 1960, pp. 35-36.
19. Delacroix, H. Psychologie de l'art - Essai sur l'activité artistique, Paris, Bibl. de philosophie contemporaine, 1927, p. 46.
20. Cohen, J. op. cit., p. 191.
21. Jakobson, R. Essais de linguistique générale, Paris, Coll. "Points", Ed. de Minuit, 1963, p. 233.
22. Genette, G. Figures I, Paris, Seuil, 1969, p. 152.
23. Ibid., p. 157.
24. Ibid., p. 146.
25. Cohen, J. op. cit., p. 192.

26. Ibid., p. 193.
27. Jakobson, R. op. cit., pp. 209-248 (et en part. p. 218).
28. Ruwet, N. Langage, musique, poésie, Paris, Coll. "Poétique", Seuil, 1972, pp. 210-227 (et en part. p. 214).
29. Ricoeur, P. "La structure, le mot, l'événement", cité dans Meschonnic, H., Pour la poétique, Paris, Coll. "Le Chemin", NRF, Gallimard, 1970, p. 43.
30. Meschonnic, H. op. cit., p. 43.
31. Ibid., p. 39.
32. Maritain, J. Pour une philosophie de l'éducation, Paris, Fayard, 1969, pp. 75-76.
33. Claudel, P. Réflexions sur la poésie, Paris, Coll. "Idées", NRF, Gallimard, 1963, p. 95.
34. Barthes, R. Le plaisir du texte, Paris, Coll. "Tel quel", Seuil, 1973, p. 10.
35. Ibid., p. 55.
36. Ibid., p. 95.
37. Ibid., endos page couverture.
38. Platon. op. cit., p. 66.
39. Platon. Phèdre, Paris, Garnier-Flammarion, 1963, p. 123.

40. Maritain, J. L'intuition créatrice dans l'art et dans la poésie, Paris, Desclée de Brouwer, 1966, p. 1.
41. Meschonnic, H. op. cit., p. 53.
42. Mallarmé, S. "La musique et les Lettres", Oeuvres complètes, Paris, La Pléiade, NRF, Gallimard, 1945, p. 648.
43. Platon. Ion, Paris, Garnier-Flammarion, 1967, p. 428.
44. Ibid., p. 416.
45. Ibid., pp. 418-419.
46. Platon. La République, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p. 365 (Livre X).
47. Ibid., p. 370 (Livre X).
48. Ibid., p. 149 (Livre III).
49. Cf. Morin, L. "Considérations sur les fins de l'enseignement universitaire", Revue des Sciences de l'éducation, vol. II, no 3, Aut. 1976, pp. 157-175 (et en part. pp. 162-166).
50. Desnos, R. cité dans Meschonnic, H., op. cit., p. 53.
51. Cocteau, J. Entretiens avec André Fraigneau, Paris, Coll. "10/18", Union Générale d'Éditions, 1965.
52. Onimus, J. La connaissance poétique, Paris, Desclée de Brouwer, 1966, p. 82.
53. Rilke, R.M. Lettres à un jeune poète, Paris, Grasset (1965), p. 18.

54. Claudel, P. "La poésie est un art", Oeuvres en prose, Paris, La Pléiade, NRF, Gallimard, 1965, p. 54.
55. Cohen, J. "Homo psychologicus", Bulletin de Psychologie, Tome XXIV, 1970-71, p. 23.
56. Kofman, S. L'enfance de l'art, Paris, Coll. "P.B.P.", Payot, 1970, pp. 212-215.
57. Cohen, J. op. cit., pp. 19-36.
58. Maritain, J. op. cit., p. 56.
59. Grappin, P. La théorie du Génie dans le Préclassicisme allemand, Paris, PUF, 1952, p. 110.
60. Gilson, E. op. cit., p. 77.
61. Cohen, J. op. cit., p. 24.
62. Batteux, cité dans Grappin P. op. cit., p. 114.
63. Onimus, J. op. cit., p. 36.
64. Claudel, P. op. cit., p. 55.
65. Onimus, J. op. cit., p. 41.
66. Ibid., p. 53.
67. Dufrenne, M. Le poétique, Paris, PUF, 1963, p. 68.
68. Eliot, T.S. De la poésie et de quelques poètes, Paris, Coll. "Pierres vives", Seuil, 1964, pp. 17-18.

69. Breton, A. cité dans Sartre, Qu'est-ce que la littérature? Paris, Coll. "Idées", Gallimard, 1948, p. 24.
70. Mallarmé, S. "Crise de vers", op. cit., p. 368.
71. Sartre, J.P. op. cit., p. 17.
72. Ibid., p. 20.
73. Claudel, P. "Cinq Grandes Odes - La Muse qui fait la Grâce", Oeuvres poétiques, Paris, La Pléiade, NRF, Gallimard, 1965.
74. Gaboury, P. Matière et structure - Réflexions sur l'oeuvre d'art, Paris, Desclée de Brouwer, 1967, p. 123.
75. Onimus, op. cit., p. 47.
76. Klee, P. Théorie de l'Art Moderne, Paris, Coll. "Méditations", Denoël/Gonthier, 1973, p. 34.
77. Claudel, P. "La poésie est un art", op. cit., p. 54.
78. Novalis cité dans Delacroix, H. op. cit., p. 129, note 1.
79. Emmanuel, P. "La poésie et l'enseignement", Revue des Amis de Sèvres, no 1, 1974, p. 9.
80. Maritain, op. cit., p. 102.
81. Gilson, E. op. cit., p. 82.
82. Souriau, E. L'avenir de l'esthétique, Paris, Lib. philosophique Alcan, 1929, p. 109.

83. Maritain, J. op. cit., pp. 40-59 (et en part. p. 44).
84. Ibid., pp. 156-162.
85. Ibid., pp. 222-224.
86. Kandinsky, N. Du spirituel dans l'Art et dans la peinture en particulier, Paris, Coll. "Méditations", Denoël, 1969, p. 175.
87. Maritain, J. op. cit., p. 103.
88. Wellek, R., Warren, A. La théorie littéraire, Paris, Poétique/Seuil, 1971, p. 41.
89. Claudel, P. op. cit., pp. 55-56.
90. Maritain, J. op. cit., p. 6.
91. Delacroix, H. op. cit., p. 210.
92. Maritain, J. op. cit., p. 344.

CONCLUSION

Comment apprend-on une langue? Par les grands auteurs, non autrement. Par les phrases les plus serrées, les plus riches, les plus profondes, et non par les niaiseries d'un manuel de conversation... je ne vois pas que l'enfant puisse s'élever sans admiration et sans vénération (1).

Notre interrogation initiale était, grossièrement: à quoi peut donc bien servir la poésie dans l'enseignement du français au secondaire? Elle était amenée par un sentiment de manque à double visage. D'abord le manque (quantitatif) de place donné à la poésie dans les programmes où la part de la langue est si importante que celle de la littérature devient sinon dérisoire, du moins secondaire; surgissait aussi, devant le "drame de l'enseignement du français", le doute de l'efficacité d'un si grand intérêt pour la linguistique. Ensuite existait aussi le sentiment d'un manque qualitatif, à savoir que l'enseignement du français, aujourd'hui, manque à la poésie, ne la respecte pas dans son essence propre: jeux, exercices, lectures mais toujours soumis, ne serait-ce que par leur valeur d'à-côté, à un schéma linguistique de la communication; à la limite eût-on voulu former des publicistes...

Mais qu'est-ce que former? Nous croyons encore suffisamment à l'Education pour refuser que ce ne soit que limiter à un moule (donner une forme) conçu à l'image, fixée a priori, de conditions objectives présentes. Former relève plus de l'agir que du faire: c'est nourrir, cultiver la personne en vue de son accomplissement; c'est disposer dans le foyer les éléments qui feront un bon feu. Or, les bûches de papier roulé que l'on trouve aujourd'hui dans le commerce ne remplaceront jamais les vrais rondins de bois sec. Et, comme on ne connaît jamais d'avance la durée ni l'ardeur de l'hiver, aussi bien choisir les meilleurs éléments. Pourquoi ne pas veiller à ce que les jeunes ne bénéficient eux aussi de telles provisions? N'est-ce pas le rôle que devraient jouer ce que, en sciences de l'éducation, on appelle les "contenus" d'enseignement?

D'autre part, poser comme principe d'éducation le respect de la personne présente en chaque enfant ou adolescent, devrait impliquer, pour le choix des contenus, le souci de complémentarité: l'intériorisation du réel par l'apprenant reste la finalité commune à la science en tant que connaissance objective, "dans sa faculté d'abstraction où l'esprit détache l'humain contingent", et à l'art en tant que connaissance non objective, "dans l'épaisseur de notre condition humaine en ce qu'elle a d'indéfinissable mais non d'inexprimable". Or, face à l'hypertrophie scientifique de l'école actuelle,

"l'apprentissage de l'imaginaire, loin de fomenter le désordre de l'esprit, écrit P. Emmanuel (2), constitue un des plus efficaces moyens d'intégration de la personne".

Sous cet angle, la poésie est une expérience globale de l'être, une expérience intérieure, un "cheminement formateur dans la nuit"; elle est cette intuition de la connaissance du dedans à travers la rencontre de la beauté: "une plénitude accomplie, une jouissance de l'être qui se saisit lui-même, sa joie".

En regard d'une formation générale, c'est-à-dire à la fois logique, esthétique, morale et spirituelle, la médiation d'une connaissance poétique ne peut être que capitale. La poésie, vertu du Tout, affecte toute la personne, libère et unifie le moi.

Pour l'adolescent en crise d'identité, elle permet, en allant le toucher dans l'obscur profondeur de son égocentrisme, de découvrir la conscience réflexive de soi et lui fournit l'élan de la co-naissance. Plus que tous les arts qu'elle transcende, la poésie désaliène; J. Onimus (3) nous permet de dire qu'"elle rend à l'homme l'usage de son être tout entier, de sa sensibilité, de son imagination et non seulement de son intellect. Elle lui rend ainsi tout simplement son humanité".

Mais parce qu'elle est aussi représentation symbolique, la poésie permet à l'adolescent en crise sociale d'habiller son rêve et de nourrir sa mémoire des mythes de l'humanité. Car la poésie est, comme le dit A.J. Greimas des formes littéraires (4), "transmission des axiologies et des idéologies... mais également des rituels sociaux et des liturgies... contenus mythiques dont l'ensemble contribue à ce qu'on appelle la formation de l'homme, et non à l'acquisition des connaissances pratiques". Et, par delà des sociétés particulières, la poésie, parce qu'elle touche "le noeud profond de l'être", fonde la personne de l'adolescent selon un modèle universel de l'humain, qui lui donne sens.

S'il est vrai que la philogénèse suit les étapes de l'ontogénèse, la connaissance poétique, dans ce qu'elle a de primitif et de sauvage, est pour l'adolescent la propédeutique à toute connaissance logique. Monde des analogies et de la fiction, monde des correspondances entre tous les possibles, la poésie introduit une première forme de classification. "Le réseau des relations n'y est appréhendé que d'une façon globale, égocentrique, dit P. Malrieu (5). Il s'agit du pressentiment, face à la terre, aux astres, au feu, à l'eau, qu'ils sont présents au coeur de nous-mêmes, et face à autrui, qu'il nous recrée". Mais il s'agit aussi, déjà, de cette interaction entre l'homme et le monde par laquelle se manifeste l'intelligence en tant qu'effort d'organiser le monde:

"l'intelligence ne cesse, en tant qu'activité de représentation, de saisie analogique et d'interrogation, de témoigner de ses origines dans l'imagination".

Le sens de la règle et de la mesure, à la source de la Méthode de Léonard (6), lui est autant une ouverture à l'art qu'une ouverture à la science. L'accès de l'adolescent au stade de la pensée formelle ne devrait-il pas lui permettre, à travers la poésie, cette expérience à la fois dialectique et consubstantielle du logique et de l'analogique? L'intuition poétique dépasse, en ce sens, la poésie prise comme genre littéraire; elle est la source même de toutes les hypothèses et de toutes les comparaisons; elle est, offerte à la pensée de l'adolescent, la représentation de la puissance en acte de l'imagination.

Ainsi, déjà précieuse par sa nature en ce qu'elle révèle au moi l'unité spirituelle des choses et celle de la personne, la poésie se présente aussi, intrinsèquement (non pas le dulce et utile d'Horace, mais utile in dulce), comme une voie royale de formation de la personne.

Prise au niveau de l'adolescent, la poésie est le moyen le plus naturel, dans la beauté et la liberté de la créativité, d'élever l'esprit et l'âme tout entière jusqu'aux

frontières de l'art, de la science et de la morale adultes. Interrogation absolue de soi et du monde, la poésie appelle l'adolescent, sur un mode métaphysique, à découvrir les valeurs qui nous portent, à découvrir le sens de la vie.

C'est tout à coup prendre conscience, pour nous, de la responsabilité qui incombe à l'enseignement du français au secondaire: celle de devoir éveiller et de nourrir le sens de l'humain, celle d'une éducation aux valeurs. Nous reconnaissons cette responsabilité, étymologiquement (ethos), comme une ETHIQUE que nul schéma linguistique ne saurait atteindre puisqu'elle n'est pas de son domaine. Aussi ne pouvons-nous terminer cette étude qu'en souhaitant, avec les auteurs de L'Esquive (7), que l'étude de la langue se fasse selon une "ouverture au beau" et, en dépassant ce souhait, qu'en formulant l'hypothèse (peut-être un jour vérifiée...) que c'est dans la mesure où l'enseignement du français aura le courage de présenter la langue comme potentialité du beau (et pas seulement comme instrument technique) que pourront apparaître les véritables améliorations qualitatives dans le langage et la pensée des élèves.

REFERENCES

1. Alain. Propos sur l'éducation, Paris, P.U.F., 12e éd. 1965, p 2
2. Emmanuel, P. "La poésie et l'enseignement", Revue des Amis de Sèvres, no 1, 1974, pp. 9-11.
3. Onimus, J. Réflexions sur l'art actuel, Paris, Desclée et Brouwer, 1964, p. 28.
4. Greimas, A.J. "Transmission et communication", in Doubrovsky, S., Todorov, T., L'enseignement de la littérature, Paris, Plon, 1971, pp. 75-76.
5. Malrieu, P. La construction de l'imaginaire, Bruxelles, Ch. Dessart Edit., 1967, p. 239.
6. Cf. Valéry, P. Oeuvre I, Paris, La Pléiade, NRF, Gallimard, 1957, pp. 1153-1198.
7. Naud, A., Morin, L. L'Esquive - L'école et les valeurs, Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1978,

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Livres et revues

- ALAIN. Propos sur l'éducation. Paris, PUF, 12 éd., 1965.
- ARDOINO, J. Propos actuels sur l'éducation. Paris, Gauthier-Villars, 1971.
- ARISTOTE. Le plaisir (Eth. Nic. VII, 11-14, X 1-5). Paris, Bibl. des textes philosophiques, Librairie philosophique J. Vrin, 1960.
- BARTHES, R. "L'analyse rhétorique", in Littérature et Société - Etude de sociologie de la littérature. Bruxelles, Université Libre de Bruxelles, Ed. de l'Institut de Sociologie, 1967.
- BARTHES, R. Le plaisir du texte. Paris, "Tel quel", Ed. du Seuil, 1973.
- BROUILLET, G. Quelle éducation? Ottawa, Leméac, 1978.
- CHATEAU, J. Ecole et éducation. Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 2e éd., 1964.
- CLAUDEL, P. Oeuvre poétique. Paris, "La Pléiade", NRF, Gallimard, 1957.
- CLAUDEL, P. Réflexions sur la poésie. Paris, "Idées", Gallimard, 1963.
- CLAUDEL, P. Oeuvres en prose. "La Pléiade", NRF, Gallimard, 1965.
- COCTEAU, J. Entretiens avec André Fraigneau. Paris, "10/18", Union générale d'éditions, 1965.
- COHEN, J. Structure du langage poétique. Paris, "Champs", Flammarion, 1966.
- COHEN, J. "Homo Psychologicus", in Bulletin de Psychologie, Tome XXIV, 1970-1971.
- DEBESSE, M., MIALARET, G. Traité des sciences pédagogiques, Tome 5, Paris, PUF, 1974.

- DELACROIX, H. Psychologie de l'art. Essai sur l'activité artistique. Paris, Bibl. de philosophie contemporaine, 1927.
- DE ROSNAY, J. Le macroscopie. Vers une vision globale. Paris, "Points", Ed. du Seuil, 1975.
- DESROSIERS, R. "Problématique et éléments d'un programme-cadre de français au secondaire", in L'école coopérative, janvier 1976, no 32.
- DOUBROVSKY, S., TODOROV, T. L'enseignement de la littérature. Paris, Plon, 1971.
- DUFRENNE, M. Le poétique. Paris, PUF, 1973.
- DURKHEIM, E. Education et sociologie. Paris, "SUP", PUF, 2e éd., 1966.
- DUFAYET, P., JENGER, Y. Le comment de la poésie. Paris, "Science de l'éducation", ESF, 1973.
- ELIOT, T.S. De la poésie et de quelques poètes. Paris, "Pierres vives", Ed. du Seuil, 1964.
- EMMANUEL, P. "La poésie et l'enseignement", in Revue des Amis de Sèvres, no 1, 1974.
- GABOURY, P. Matière et structure. Réflexions sur l'oeuvre d'art. Paris, Desclée de Brouwer, 1967.
- GENETTE, G. Figures I. Paris, Ed. du Seuil, 1969.
- GILSON, E. Introduction aux arts du beau. Paris, Lib. philosophique J. Vrin, 1963.
- GINGRAS-AUDET, J.M. "Un enseignement de la littérature en péril. Les hypothèses du Livre vert", in Prospectives, vol. 14, no 3, oct. 1978.
- GRAND'MAISON, J. L'école enfirouapée. Ottawa, Stanké, 1978.
- GRAPPIN, P. La théorie du génie dans le pré-classicisme allemand. Paris, PUF, 1952.
- HALTE, J.F., MICHEL, R., PETITJEAN, A. "Littérature/Théorie/Enseignement", in Poétique, Paris, Ed. du Seuil, avril 1977, no 30.

- HUIZENGA, J. Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu. Paris, NRF, Gallimard, 1951.
- ILLICH, I. Une société sans école. Paris, Ed. du Seuil, 1971.
- JAKOBSON, R. Essais de linguistique générale. Paris, "Points", Ed. de Minuit, 1963.
- JAKOBSON, R. Huit questions de poétique. Paris, "Points", Ed. du Seuil, 1977.
- KANDINSKY, N. Du spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier. Paris, "Méditations", Denoël, 1969.
- KESSLER, A. La fonction éducative de l'école - Ecole traditionnelle/Ecole nouvelle. Fribourg, Ed. universitaires de Fribourg, 1964.
- KLEE, P. Théorie de l'art moderne. Paris, "Méditations", Denoël/Gonthier, 1973.
- KOFMAN, S. L'enfance de l'art. Paris, "Petite bibl. Payot", Payot, 1970.
- MALLARME, S. Oeuvres complètes. Paris, "La Pléiade", NRF, Gallimard, 1945.
- MALRIEU, P. La construction de l'imaginaire. Bruxelles, Ch. Dessard Ed., 1967.
- MARCUSE, H. L'homme unidimensionnel. Paris, Ed. de Minuit, 1968.
- MARITAIN, J. L'intuition créatrice dans l'art et la poésie. Paris, Desclée de Brouwer, 1966.
- MARITAIN, J. Pour une philosophie de l'éducation. Paris, Fayard, 1969.
- MARQUET, P.B. Est-ce le français que j'ai enseigné? Paris, "E3", Casterman, 1974.
- MESCHONNIC, H. Pour le poétique. Paris, "Le Chemin", NRF, Gallimard, 1970.
- MILOT, J.G. (en coll.). "Programme de français du cours secondaire - Premier document de consultation", nov. 1978 (non édité).

- MILOT, J.G. "Le nouveau programme de français", in Québec français, no 33, mars 1979.
- MILOT, J.G. "L'école québécoise 1979 - Le mirage des instruments", in Québec français, no 34, mai 1979.
- MORIN, L. "Considérations sur les fins de l'enseignement universitaire", in Revue des sciences de l'éducation, vol. II, no 3, automne 1976.
- MORIN, L. "La formation des maîtres depuis dix ans ou l'"universitarisation" de l'impuissance continue", in Prospectives, vol. 13, no 3, oct. 1977.
- NIETZSCHE, F. Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement. Paris, "Idées", Gallimard, 1973.
- ONIMUS, J. Réflexions sur l'art actuel. Paris, Desclée de Brouwer, 1964.
- ONIMUS, J. La connaissance poétique. Paris, Desclée de Brouwer, 1966.
- PLATON. Le banquet. Phèdre. Paris, Garnier-Flammarion, 1964.
- PLATON. La république. Paris, Garnier-Flammarion, 1966.
- PLATON. Premiers dialogues. Paris, Garnier-Flammarion, 1967.
- PIAGET, J. Psychologie et pédagogie. Paris, "Méditations", Denoël, 1969.
- REBOUL, P. "ALL EPI PAIDEIA", in Critère, no 8, janv. 1973.
- RILKE, R.M. Lettres à un jeune poète. Paris, Grasset, 1965.
- RUWET, N. Langage, musique, poésie. Paris, "Poétique", Ed. du Seuil, 1972.
- SARTRE, J.P. Qu'est-ce que la littérature? Paris, "Idées", Gallimard, 1948.
- SCHUMACHER, E.F. Small is beautiful. Une société à la mesure de l'homme. Paris, "Contretemps", Ed. du Seuil, 1978.
- SOURIAU, E. L'avenir de l'esthétique. Essai sur l'objet d'une science naissante. Paris, Lib. philosophique F. Alcan, 1929.

VALERY, P. Oeuvres I. Paris, "La Pléiade", NRF, Gallimard, 1957.

WELLEK, R., WARREN, A. La théorie littéraire. Paris, "Poétique", Ed. du Seuil, 1971.

Autres sources

GOUVERNEMENT DU QUEBEC

a) Documents officiels (ordre chronologique):

Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Imprimeur officiel de la Reine, 3e éd., 1965 (Rapport Parent).

Programme-cadre de français au secondaire, D.I.G.E.S., M.E.Q. Ed. officiel du Québec, 1969.

L'activité éducative - Rapport annuel 1969-1970, C.S.E., M.E.Q., Ed. officiel du Québec, 1970.

Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec. M.E.Q., Ed. officiel du Québec, 1977.

L'état et les besoins de l'éducation - Rapport annuel 1977-1978, C.S.E., M.E.Q., Ed. officiel du Québec, 1978.

La politique québécoise du développement culturel. Ministère d'Etat au développement culturel, Ed. Officiel du Québec, 1978.

L'école québécoise. Enoncé de politique et plan d'action. M.E.Q., Ed. officiel du Québec, 1979.

b) Etudes commandées et publiées par le gouvernement:

GINGRAS, P.E. Les réactions au rapport Le collège. C.S.E., M.E.Q., Ed. officiel du Québec, juil. 1978.

HALL, F. La formation post-secondaire, concept-clé du rapport Le collège. C.S.E., M.E.Q., Ed. officiel du Québec, sept. 1976.

NAUD, A., MORIN, L. L'esquive. L'école et les valeurs. C.S.E., M.E.Q., Ed. officiel du Québec, 1978.

SAINT-MICHEL D. Le problème de la continuité entre les niveaux élémentaire et secondaire. "Etudes et documents".
D.I.G.E.S., M.E.Q., Ed. officiel du Québec, 1975.